

# **Litteraturens makt og makten over litteraturen**

*Om linjer bak lesing og litteraturundervisning på ungdomstrinnet*

**Birgitte Søderstrøm**



Masteroppgave i sosiologi ved Institutt for sosiologi og  
samfunnsgeografi

**UNIVERSITETET I OSLO**

23. April 2007



## **Sammendrag.**

Denne oppgaven handler om lesing og kjennskap til litteratur. Den diskuterer hvordan skolen som dannelsesmedium konstruerer kunnskaper og holdninger. Den forteller om viktige strukturelle føringer som blir avgjørende for kunnskapens innhold, og den formidler læreres forståelser av målet for litterær kjennskap og lesingens rolle.

Oppgaven tar utgangspunkt i utdannings sosiologiske undersøkelser om ungdoms leseferdighet og lesevaner, og sier litt om sammenhenger mellom elevbakgrunn og skoleprestasjoner. Videre omtales skolens mulighet for å utjevne den betydning hjemmebakgrunn har for elevenes leseferdighet og forhold til bøker. Det empiriske materialet som brukes er både strukturerende føringer som læreplaner, regelverk og prinsipper for ressursfordeling, og læreres fortellinger og refleksjoner om undervisning, elever, lesing og litteratur. Fokus er satt på ungdomsskolenivå, siden mye av forskningen om lesing og leseferdighet omhandler dette alderstrinnet. Lærernes fortellinger har kommet frem fra åpne intervju samtaler om temaer som synes betydningsfulle i forskningsrapporter om elever, skoler og lesing, og fra temaer samtalene med lærerne brakte oss innom.

For å klargjøre betydningen strukturelle føringer og handlingsvalg i undervisningen får for lesing og litteraturkjennskap, er det brukt litteratur sosiologiske begreper og teori fra Robert Escarpit og Christa og Peter Burger, sammen med makt-, samfunns-, og aktørteori utviklet av Pierre Bourdieu. Det har vært et mål å klargjøre hvordan strukturene og aktørene i denne skolehverdagen påvirker hverandre, og å klargjøre hvor de ulike føringene og valgene virker hemmende på, og utviklende for, lesingens og litteraturkjennskapens muligheter.

I analysen synliggjøres blant annet hvilken betydning ulikt ressursnivå på skolene får for undervisningen, og for elevenes muligheter til å utvikle leselyst og å finne litteratur de ønsker å lese. Ressursnivået vises både i tilgjengelige lærerressurser, tilgjengelighet til utvalg av litteratur og i mulighetene for god informasjon om bøker.

Manglende tilgjengelighet på kunnskapsformidlere om litteratur, synes å være en viktig årsak til opprettholdelsen av den betydning hjemmebakgrunn får for lesing og litteraturkjennskap.

Analysen viser også at lesing av læreplanen erstattes av lesing av læreverket. I læreverkene har eldre, kanonisert litteratur en dominerende plass, og samtidslitteraturen kun ett kapittel i siste del av boken i tiende klasse. Dette står ikke i forhold til den omtalen ny litteratur har i L97. Det synes som om litteratur som i lang tid har vært kanonisert, vanskelig kan “avkanoniseres” for å få plass til ny litteratur.

En annen viktig føring som tydeliggjøres, er skolens rolle som bygger av en felles nasjonal kultur. Det undervises i norsk litteraturhistorie istedenfor i generell kunnskap om litteratur. Dette kommer byggingen av en felles norsk nasjonalfølelse og forståelse for den tradisjonelle, norske kulturen til gode, men går på bekostning av elevenes mulighet til å lære om litteraturen i seg selv, og om vår samtidige litteratur. I et multikulturelt samfunn slik vi har i dag, kan det være viktig å diskutere om dannelsen av en slik norsk nasjonal identitet er ønskelig, eller om man skulle trekke inn et større mangfold i litteraturen for å øke forståelsen av vårt heterogene samfunn.

Oppgaven søker å synliggjøre skolefeltets betydning for det litterære feltets distinksjoner, og dette feltets muligheter for å opprettholde sin symbolske verdi som et vanskelig tilgjengelig felt. Samtidig synes det i materialet at heterodoke aktører har satt nye temaer på debattlisten, og at både det litterære feltet og skolefeltet er inne i en tid med kamper som kan få betydning for den fremtidige gjeldende litterære doxa i dette skolefeltet.

## Forord.

Etter to års arbeid har oppgaven blitt en realitet. Mange mennesker har bidratt på forskjellige måter, og jeg er svært takknemlig for alle innspill, all støtte og all oppmuntring som er blitt meg til del.

Spesielt vil jeg takke min hovedveileder, Jens B. Grøgaard, for hans entusiasme og tilstedeværelse i denne prosessen. Hans faglige dyktighet og konstruktive innspill har vært viktige for oppgavens utvikling og endelige form. Jeg kommer til å savne våre diskusjoner om forskning og kunnskap.

Likeledes vil jeg takke min biveileder, Marit Haldar. Hun har bidratt til å heve kvaliteten på denne oppgaven, både i forhold til metode, og i form av gode innspill om språk og stil.

Informantene som har gitt empirien til denne oppgaven er jeg stor takk skyldig. De viste meg tillit og ga av seg selv, de tok meg med inn i en skolehverdag full av utfordringer og komplekse samspill, og de var ikke redde for å gi velfunderte, kloke kommentarer som brøt med skolepolitiske overbevisninger. Tusen takk.

Også vil jeg takke dere sosiologistudenter her i byen. Borte fra Blindern har det vært godt å ha dere å prate, lese, diskutere, sutre og bli glad med. Spesielt vil jeg takke Kjersti og Cecilie. Uten alle våre gode samtaler hadde denne veien vært mye tyngre. Og Mona, dataeksperten som reddet oppgaven ut av en totalhavarert pc, og senere har sørget for friske pc`r og gode råd. Takk!

Til slutt; takk kjæreste Morten, for alle fine ord i matpakkene og hjemme, og all støtte du hele tiden har gitt. Og takk til dere, Sindre og Catharina, for at dere er like flotte selv om dere har hatt en studerende, skrivende, sliten mamma en tid.

Tønsberg, april 2007.

Birgitte Søderstrøm.



# Innhold

<a href="#"><u>Sammendrag</u></a>	s.3
<a href="#"><u>Forord</u></a>	s.5
Innholdsfortegnelse	s.7
<a href="#"><u>Prolog</u></a>	s.9
<b>1. <a href="#"><u>Innledning</u></a></b>	s.11
1.1 <a href="#"><u>Problemstilling</u></a>	s.12
1.2 <a href="#"><u>Aktualitet</u></a>	s.14
1.3 <a href="#"><u>Aktuell forskning</u></a>	s.15
1.4 <a href="#"><u>Oppgavens struktur</u></a>	s.20
<b>2. <a href="#"><u>Teoretisk grunnlag</u></a></b>	s.23
2.1 <a href="#"><u>Kapitalen og dens former</u></a>	s.23
2.2 <a href="#"><u>Det sosiale rommet, habitus og felt</u></a>	s.25
2.3 <a href="#"><u>Tre begreper benyttet for å belyse litteraturens eksistensområder</u></a>	s.28
<b>3. <a href="#"><u>Metode</u></a></b>	s.33
3.1 <a href="#"><u>Valg av metode</u></a>	s.33
3.2 <a href="#"><u>Utforming av intervjuguiden</u></a>	s.36
3.3 <a href="#"><u>Utvalg og rekruttering</u></a>	s.37
3.4 <a href="#"><u>Gjennomføring av intervjuene, refleksjoner og etikk</u></a>	s.40
3.5 <a href="#"><u>Analyseform</u></a>	s.43
<b>4. <a href="#"><u>Strukturerende strukturer</u></a></b>	s.44
4.1 <a href="#"><u>Staten og skolens rammeverk</u></a>	s.44
4.2 <a href="#"><u>Lærerne og feltene de opererer i</u></a>	s.47

---

<b>5. <u>Litteraturundervisning i skolen</u></b>	s.53
5.1 <u>Læreplanene, lærebøkene og litteraturundervisningen</u>	s.53
5.2 <u>Den estetiske norm og kanonisering</u>	s.57
5.3 <u>Litteraturhistorie, kulturhistorie og nasjonal identitet</u>	s.62
5.4 <u>Betydningen av blokadebrytere</u>	s.67
<b>6. <u>Lesing i skolen</u></b>	s.71
6.1 <u>Læreplanen og lesing</u>	s.71
6.2 <u>Litteraturlesingens formålsløshet, er det rom for den?</u>	s.72
6.3 <u>Kunnskap og tilgjengelighet</u>	s.76
6.4 <u>Lesing og symbolsk makt</u>	s.82
6.5 <u>Lettlesing, leselyst og voksne veivisere</u>	s.85
6.6 <u>Stillheten før</u>	s.89
<b>7. <u>Sammenfatning og tanker om videre forskning</u></b>	s.93
7.1 <u>Om litteraturkunnskap</u>	s.93
7.2 <u>Om lesing</u>	s.97
7.3 <u>Konklusjoner og forslag til tiltak</u>	s.100
7.4 <u>Forslag til videre forskning og avsluttende kommentarer</u>	s.103
<b>Kildeliste</b>	s.107
<b><u>Vedlegg 1.</u></b> Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD	s.111
<b><u>Vedlegg 2.</u></b> Statusforespørsel NSD	s.113
<b><u>Vedlegg 3.</u></b> Forespørsel om deltagelse i undersøkelse	s.114
<b><u>Vedlegg 4.</u></b> Tema og analyseskisse	s.116
<b><u>Vedlegg 5.</u></b> Intervjuguide	s.118



## Prolog.

“Men det farligste, det han aller mest ville advare mot, den enkeltfaktoren som alene hadde sendt skarer av unge stakkarer inn i galskapens skoddeheim, det var boklesingen. Denne uvanen hadde grepet om seg i den yngre generasjonen, og faderen var usigelig lettet over at jeg hittil ikke hadde vist noen slike tendenser. Sinnssykehusene var overfylt av folk som hadde lest for mye. En gang hadde de vært som du og jeg, fysisk sterke, frimodige, tilfredse og avbalanserte. Så hadde de begynt å lese. Oftest ved rene tilfeldigheter. En forkjølelse med et par dagers sengeleie. Et vakkert bokomslag som vakte nysgjerrigheten. Og plutselig var uvanen født. Den første boka ledet til den neste, som ledd i en kjede som førte lukt ned i sinnssykdommens evige natt. Man klarte rett og slett ikke å slutte igjen. Det var verre enn narkotika.

Muligens kunne det gjøres unntak for bøker hvor man lærte noe, som oppslagsverk eller reparasjonshåndbøker, men også de måtte håndteres med største forsiktighet. Men det verste var skjønnlitteraturen, det var der grubleriene ble formet og oppmuntret. Fy faen! Så vanedannende og risikable produkter burde bare omsettes i statlig kontrollerte butikker mot legitimasjon, strengt rasjonert, bare til folk i moden alder” (Niemi 2001: 160).



## 1. Innledning.

Denne oppgaven ser på lesing som et gode. Det tas for gitt i vårt samfunn at folk flest kan lese, og at det er viktig med lesing. Det vil skinne gjennom i denne teksten at skriveren er oppvokst i en kultur hvor det dominerende normative synet er at det å lese bøker er betydningsfullt for evnen til forståelse og innsikt i eget og andres liv og tanker. At menneskets mulighetshorisonter utvides om boken og lesingen er deler av livet.

Kulturpolitikken i Norge har hatt som mål å gjøre litteratur på norsk språk tilgjengelig for alle. Landet har etter omfattende kulturpolitiske reformer i etterkrigstiden en stor utgivelse av litteratur på vårt lille språk, tilgjengelig i bokhandlere og biblioteker over hele landet, og med støtteordninger til forfattere som i internasjonal sammenheng er gode. Man har sett på mulighet for tilgang på litteratur som et statlig ansvar, og derfor finansiert innkjøpsordninger for litteratur. Slik vil bøker utgitt på norske forlag, og med et visst litterært eller faglig nivå, være tilgjengelig på alle landets biblioteker. Man har også fritatt bøker fra moms og tillatt forlagene å bestemme prisen, som det første året skal være den samme i en liten bokhandel i Finmark som i en stor Oslobokhandel. Bøkene er innbundet ved første utgivelse, og kan kun ved spesielle tilfelle selges utenfor bokhandelen. Dette er scenarier fra det dannede kretsløp (Escarpit 1971). Så har vi litteratur som finnes andre steder; i kiosker, dagligvarehandel, bensinstasjoner og som kommer hjem i postkassen. Disse bøkene finner du ikke på biblioteket, ikke på skolebiblioteket heller, og ikke i mange bokhandlere. De synes ikke i bokomtaler og blir sjelden filmatisert. De omfattes ikke av kulturelle støtteordninger, kan prissettes etter forgodtbefinnende, men utgis gjerne i heftede utgaver og koster lite. Litterært sett har de gjerne et enkelt språk og handlingen er på et direkte nivå uten rom for tolkning. De benyttes sjelden i opplæringsøyemed, men de leses av mange. Triviallitteratur og skjønnlitteratur, ulike på en del områder, men først og fremst bøker.

I tyve år har jeg snakket om, anbefalt, funnet frem og solgt bøker til folk. Små folk og unge, voksne og gamle. Noen har brukt bøker for å lære, noen for å få ideer,

noen for bekræftelse og noen for underholdning. Ganske ulike har de virket, men ønsket om å lese bøker har de hatt felles. Hvordan var de blitt lesere?

Sammenhengen mellom tilgang og bruk av produkter er et kjent fenomen. God tilgang gir økt forbruk. Må det være slik at lett fysisk tilgjengelig litteratur også må være lett tilgjengelig språklig og mentalt? Hadde flere lest mer av flere typer litteratur om alt var like lett å få tak i, til en rimelig pris? Handler dette også om mulighet for kjennskap til bøkene, om det å finne frem til bøker en har lyst å lese? Handler det om opplæring, om rollemodeller? Kanskje, og kanskje handler det om mer komplekse forhold i menneskets verden, som distinksjoner og makt, og dannelse og opprettholdelse av kulturelle normer i et samfunn.

I Norge i dag er det slik at de som leser mest er de med høy utdanning<sup>1</sup>. Det kan være at de leser mest fordi de har lang utdanning, men det kan også være at de har lang utdanning fordi de leser mest. Fordi de leste mest allerede da de var barn og ungdom. Og kanskje hadde de foreldre som leste. Og venner som gjorde det. Eller kanskje hadde de bare en god lærer. En som likte bøker.

## 1.1 Problemstilling.

Nyere undersøkelser viser at lesevaner i hovedsak blir formet av forhold hjemme og på skolen (Kjærnsli mfl 2003; PISA 2000 og 2003; Turmoe og Lie 2004; Tønnesen 1995). Det er gjort mye forskning på sammenhengen mellom hjemmebakgrunn, lesing, skoleprestasjoner og utdanning. Vi vet at mer lesing gir bedre leseferdighet, og forhold rundt tilgang på og kunnskap om bøker, blir betydningsfulle for utviklingen av lesevaner. Mye av leseforskningen gjøres på barn og ungdom, og gjerne i skolesammenheng. Flere av undersøkelsene, blant annet PISA-rapportene<sup>2</sup>, kartlegger

---

<sup>1</sup> <http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie/sa78/boker.pdf>

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment. En OECD-rapport.

elevers prestasjonsnivå siste året i grunnskolen (PISA 2000 og 2003). Her ser man på mange faktorer i elevenes nære omgivelser, og sammenligner disse med elevenes prestasjoner. En faktor som det i denne sammenhengen har vært lite oppmerksomhet på, er lærerne. Skolens rolle som dannelsesmedium og kunnskapsformidler er stor, og likevel er det vanskelig å finne forskning som omhandler lærerne, i denne sammenhengen norsklærerne. Hva tenker de om litteraturundervisning og lesing? Hva mener de om litteratur? Leser de selv? Norsklærerne innehar en viktig rolle som formidlere av litteratur, og som ansvarlige for leseopplæringen i skolen. De må forholde seg til rammer som læreplaner og timetall, begrensede materielle- og romlige ressurser, og mange elever som er tildels svært ulikt utrustet. Så, hvordan manøvrerer norsklærerne i denne skolehverdagen? Hva tenker de om bruk av bøker i skolen, og hva sier de om sine handlingsvalg?

Formålet med oppgaven er å finne ut mer om disse forholdene. Siden mye av den eksisterende forskningen er på elever i ungdomsskolen, vil denne oppgaven også konsentrere seg om ungdomsskolenivå.

Målsetting:

- å klargjøre kulturelle mønstre og strukturelle rammer som blir betydningsfulle for norsklærernes handlingsvalg i litteraturundervisningen på tre ungdomskoler i Vestfold, skoleåret 2005/2006.

Og,

- å belyse hvordan boken brukes og hvilke formål lesingen har.

Ved å snakke med norsklærere på ungdomstrinnet er hensikten å få tilgang til lærernes refleksjoner over lesing og litteraturbruk, og å få høre hvordan de resonnerer når de strukturerer undervisningen. Ved å se på dette empiriske materialet i forhold til skolepolitiske retningslinjer, læreplaner og ressursnivået på skolene, er målet å få større innsikt i tilrettelegging for lesing og opplæring av lesere i skolen.

## 1.2 Aktualitet.

Gjennom skrift kan vi samle store mengder kunnskap og holde fast lange tankerekker. Det moderne Norge bygger på at folk flest kan lese og skrive. Vi har et høyt gjennomsnittlig utdannings- og kunnskapsnivå, og dette bidrar til å øke hver enkelts refleksive evne og vår mulighet til å være en aktiv former av eget liv, fremfor å være aktører som er underlagt de mulighetsbetingelsene og strukturene som ligger der ved fødselen. Vårt demokrati er avhengig av borgere som tar del i samfunnsutviklingen ved å ha tanker og meninger som de kan formulere og formidle til andre. Dette krever øvelse og bevisstgjøring gjennom bruk av ord og begreper. I muntlig bruk av språket benytter vi et lite ordforråd i forhold til hva vi benytter når vi skriver. Lengre skrevne tekster, som romaner og noveller, har stor variasjon i bruk av ord og vil derfor bidra til å øke leserens eget vokabular og evne til å oppfatte nyanser i betydning. En slik evne til å oppfatte betydningsdifferanser i språket vil gi større makt over egen bruk av språk. Og, det å inneha stor kunnskap om språk, og evne til å bruke det, gir et menneske bedre mulighet til å påvirke og endre eget og andres liv.

Skolen er, i tillegg til familien, det stedet vi i første rekke tilegner oss kunnskap og lærer oss bevisstgjøring om valg og de følger valgene kan få. Disse valgene vil være avhengig av den kunnskapen vi innehar, og vår evne til å bruke den i samhandling og kommunikasjon med andre. Kulturell kompetanse er et begrep som stadig oftere blir omtalt som viktig i den prosessen det er å skape et godt liv.

Utdannings- og forskningsdepartementet skriver følgende i strategiplanen *Gir rom for lesing!*:

*Å utvikle kulturell kompetanse hos barn og unge er nært knyttet til utviklingen av lesekompetanse. Språklig kompetanse, kommunikative evner og kunnskap om symbolbehandling er bare noen eksempler på kompetanser innenfor en utvidet kulturforståelse. (...) Kulturell kompetanse er allerede og vil i økende grad bli en nødvendig kompetanse for den enkelte og en etterspurt kompetanse i arbeidslivet, både i det private næringsliv og i offentlig sektor og forvaltning (UFD 2005: 13).*

Planen som Utdannings- og forskningsdepartementet vedtok i 2003, er en tiltaksplan for leselyst og leseferdighet, og målsettingen blir i den reviderte utgaven fra 2005 beskrevet som følger:

*Strategien skal bidra til å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge, styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek og øke bevisstheten om lesing som grunnlag for all annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltagelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn (UFD 2005: 5).*

Sommeren 2005 vedtok det daværende storting å innføre en ny læreplan for grunnskolen og den videregående skolen fra høsten 2006. Den nye læreplanen skulle gjenspeile målsettingen med tiltaksplanen slik at fokus på leseferdighet og leseglede skulle være en viktig del av norskfaget på alle trinn. Bakgrunnen for utviklingen av strategiplanen og LK06, var rapporter fra flere forskningsmiljøer om at norske barns og unges ferdigheter, blant annet i lesing, viste en negativ tendens som ville kunne få alvorlige følger for deres egen og samfunnets utviklingsmuligheter. Sentralt i disse undersøkelsene sto PISA-rapporten. Siden denne rapporten gjør en sammenlignende analyse av elevprestasjoner i svært mange land, i 2006 deltok seksti land<sup>3</sup>, gir den et godt bilde av hvordan norske ungdommer gjør det faglig i internasjonal sammenheng. Resultatene herfra blir dermed viktige for politikere og andre som arbeider med skoleutvikling i Norge. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo har hovedansvaret for gjennomføringen av testen i Norge. Vi skal videre se litt nærmere på hva denne og andre rapporter kan si om norske elevers leseferdighet og litteraturbruk.

### 1.3 Aktuell forskning.

Høsten 2004 ble PISA-rapporten 2003 offentliggjort<sup>4</sup>. Denne undersøkelsen har som oppgave å måle skoleelevers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag ved

---

<sup>3</sup> Resultater offentligjøres i løpet av 2007, og er derfor ikke gjengitt i denne oppgaven.

<sup>4</sup> [www.pisa.no](http://www.pisa.no)

avslutning av obligatorisk skolegang<sup>5</sup>. I 2003 deltok trettiåtte land. Norske elevers prestasjoner i lesing og leseferdighet kvalifiserte til en ellevteplass, to plasser høyere enn undersøkelsen i år 2000. Islandske elever lå på en nittendeplass, danske elever på en attendeplass, svenskene på en syvende og finnene på førsteplass. På tross av det som må sies å være en god snittplassering for norske elever, blir det samme høst satt i gang en debatt om norske elevers dårlige ferdigheter i lesing og lave interesse for lesing av bøker. Media fokuserte på de dårlige resultatene norske elever fikk i sammenligning med elever i "land det er naturlig å sammenligne seg med".

La oss se på noe av hva PISA-rapporten forteller om norske elevers leseferdighet; Man benytter fem nivåer, og tallene forteller at 15 % av norske gutter skårer på det laveste nivået i leseevne (nivå1), og at 10 % skårer under dette nivået. I PISA regnes den nedre grensen ved nivå 2 som en kritisk grense. I PISA-rapporten fra 2000 står det følgende:

*I land der en stor andel av elevene presterer under, og faktisk også på nivå 1, må man være klar over at et betydelig antall elever ikke vil være i stand til å tilegne seg gode nok kunnskaper til å dra tilstrekkelig nytte av de utdanningsmulighetene som tilbys (OECD 2001:48,oversatt).*

I praksis betyr dette at 25 % av norske 15-årige gutter i 2003 vil møte problemer med å fungere i vårt samfunn som følge av for dårlig leseferdighet. Denne gruppen har økt siden forrige undersøkelse. De tilsvarende tallene for norske jenter er henholdsvis 8 % og 3 %. Den andre enden av skalaen viser at 40 % av norske jenter ligger på de to øverste nivåene i leseevne. Dette blir omtalt som svært høyt, og er resultater som ligger langt over gjennomsnittet i leseevne hos elevene fra Finland, som ligger på topp i rangeringen. 25 % av guttene skårer på det samme nivået. Norske 15-årige elevers lesing og leseferdighet er altså ikke entydig negativ. Det må være grunn til å være godt fornøyd med leseferdighetene til 70 % av jentene og 50 % av guttene, som presterer på de tre øverste nivåene. Det som kjennetegner norske 15-åringers leseevne i 2003 er altså stor spredning og store kjønnsforskjeller; en stor, lesesvak gruppe gutter (25 %) og en stor gruppe meget lesterke jenter (40 %). I tillegg skriver man i PISA-rapporten

---

<sup>5</sup> I praksis definert som 15-åringer. I Norge elever i 10.klasse.



2003 følgende: ”Resultatene viser svake, men entydige tendenser til at norske elever har mer positive holdninger til leseaktiviteter og at de leser oftere i fritiden enn i 2000. Andelen gutter som aldri leser skjønnlitteratur, har sunket betraktelig” (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, Turmo 2004: 244).

Norge er et av de rikeste land i verden, og få land bruker forholdsvis mer penger på skole og utdanning. Enhetsskoletanken har preget vår skole i over hundre år, og lik rett til utdanning har vært et viktig skolepolitisk mål. Likevel viser forskning at sosial ulikhet i vårt samfunn reproduseres gjennom skolesystemet. Vi har flere teorier innenfor klassisk utdanningssosiologi på ferdighetsforskjeller i skolen (Grøgaard 1993; Hernes 1974; Hansen 1986), men at sosial bakgrunn har betydning for skoleprestasjoner er gjennomgående. Problematiske i denne sammenhengen er hvordan sosial bakgrunn skal forstås og måles. En mye benyttet betegnelse er SES<sup>6</sup>. I PISA-rapporten bemerker man at begrepet sosioøkonomisk status er problematisk fordi det består av kvalitativt sett svært forskjellige komponenter<sup>7</sup>. Man konkluderer her med at det er en sammenheng mellom prestasjoner og sosioøkonomisk bakgrunn, men at denne sammenhengen er noe svakere i Norge enn gjennomsnittet i OECD (Kjærnsli et al 2004). I nettutgaven av den nasjonale PISA-rapporten 2000<sup>8</sup>, har man lagt ut en figur som viser i hvor stor grad norske elevers prestasjoner i lesing kan relateres til hver av de tre SES-komponentene. Denne viser at det i Norge er liten sammenheng mellom økonomisk kapital og leseprestasjoner, en noe større sammenheng mellom sosial kapital og leseprestasjoner, mens sammenhengen mellom leseprestasjoner og kulturell kapital er stor<sup>9</sup>. I forhold til OECD ligger Norge omtrent på gjennomsnittet når det gjelder sammenheng mellom sosial og kulturell kapital og leseprestasjoner, mens sammenhengen mellom økonomisk kapital og leseevne er noe svakere i Norge<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Sosio-economic Status

<sup>7</sup> I PISA målt som summen av økonomisk, kulturell, og sosial kapital

<sup>8</sup> [www.pisa.no](http://www.pisa.no)

<sup>9</sup> Forklart varians på 0,19.

<sup>10</sup> Vi bør være oppmerksom på at i land hvor lønnsforskjellene er så små som i Norge, vil forklaringskraften til faktoren økonomisk kapital bli mindre i en analyse hvor man ser på effekten simultant med kulturell kapital. I land hvor høyutdannede tjener 90-100% mer enn fagarbeidere, som i USA, vil effekten av økonomisk kapital naturlig nok være større. Dette er ikke kommentert i PISA-forskningen.

Når det gjelder skoleprestasjoner generelt, dokumenterer norsk og internasjonal utdanningsforskning at hjemmebakgrunn, eller total SES, forklarer mellom 9 og 12 prosent av prestasjonsforskjellene i skolen, og i overkant av 10 prosent av senere utdanningsvalg. Sammenhengen er godt dokumentert gjennom flere tiår med forskning på området (Grøgaard 1993; Hegeland 2005; Haahr 2005). Når det gjelder lesing konkluderer altså PISA-forskningen med at det spesielt er en av komponentene i SES; elevenes kulturelle kapitalbakgrunn, som er utslagsgivende for leseferdigheten og leseinteressen. Dette synliggjøres også i en rapport offentliggjort av Senter for leseforskning i 1995, om lesevaner blant 5. og 9. klassinger; Det er ingen signifikant sammenheng mellom leseaktivitet og total SES-skåre, men undersøkelsen viser til en klar sammenheng mellom foreldrenes leseaktivitet og barnas, og også mengden lesestoff i hjemmet. Disse komponentene er ofte brukt som indikatorer på hjemmets kulturelle kapital. Det vises også i denne rapporten at foreldrenes egen lesing er viktigere for barnas lesevaner enn det at barna blir lest for (Tønnessen 1995).

I 2001 var Norge med i en annen internasjonal leseundersøkelse. Undersøkelsen PIRLS<sup>11</sup>, hadde 4.klasse som undersøkelsesnivå med en gjennomsnittsalder på 10 år. 35 land deltok, og i Norge var 3459 elever fra 198 klasser på 136 skoler med. Den gjennomsnittlige skåren i deltakerlandene var 500 poeng, og det norske gjennomsnittet var på 499. Med andre ord lå norske tiåringer helt på gjennomsnittet, men resultatene ga Norge en 25.plass, og ser man på forholdet til OECD land, så kommer Norge nest sist av 17.land. Også her kjennetegnes det norske resultatet av stor spredning både mellom kjønnene, mellom klassene og mellom skolene. Denne undersøkelsen viser at det er klart høyere aktivitet i forbindelse med lesestrategier i klasser med god leseferdighet. I disse klassene jobber lærerne mye med lesing, lesevaner og utvikling av lesekompetansen. Det er en klar sammenheng mellom mengden lesing og leseferdighet. Et interessant trekk er at det er sammenheng mellom høyt gjennomsnitt i klassene og liten spredning. Høyt gjennomsnitt i klassene synes altså å ha sammenheng med mange gode lesere, ikke at noen få elever er så gode at snittet trekkes opp (Solheim og Tønnesen 2003).

---

<sup>11</sup> En IEA-undersøkelse (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

Tønnesen og Solheim har på grunnlag av resultatene i PIRLS 2001, også laget en sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i rapporten *"Hvorfor leser klasser så forskjellig?"* (Solheim og Tønnesen 2003). Her oppsummeres spesielt tre ting som kjennetegner de klassene med de beste leseferdighetene: Det leses generelt mer, og elevene leser mer for fornøynsens skyld. Og, klassene har flere elever som liker seg på skolen. Motsatt, i de 20 dårligste klassene er det en tendens til at elevene leser når det er praktisk og nyttig, flere uttrykker usikkerhet i forhold til medelever og lærerne, og mange oppgir at de synes det er vanskelig å lese høyt i klassen. Det var små forskjeller mellom gruppene når det gjaldt leksearbeid, bruk av data, tv og video, og de fleste elevene i begge gruppene opplevde at læreren brydde seg om dem.

I rapporten *"Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?"* (Turmo og Lie 2004), opererer forskerne med to hovedpåvirkningskilder for elevenes faglige prestasjoner; hjemmet og skolen. Her søker forskerne gjennom å korrigere for elevenes hjemmebakgrunn, å klargjøre skolens bidrag i prosessen med å skape gode faglige resultater. Slik vil man korrigere for at fenomenet elevheterogenitet i klassene eller på skolene er det som gjenspeiles resultatmessig. Det blir i undersøkelsen korrigert for forskjellige konstrukter i SES og leseskåre, både ukorrigerter verdier og verdier korrigert for SES. På denne måten finner forskerne de konstruktene som er relativt sterkt korrelert med skåre i lesing, og samtidig relativt svakt relatert til elevenes hjemmebakgrunn. Variasjoner på disse konstruktene mellom skoler vil det da være nærliggende å tilskrive forhold ved skolene selv. Rapporten viser at konstrukter knyttet til motivasjon og læringsstrategier synes sterkt avhengig av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, det samme gjelder *Trivsel på skolen*, mens konstruktene som inngår i kategorien "lesevaner"; *Total lesehyppighet*, *Interessebasert motivasjon for lesing og Holdning til lesing*, alle tre er svakere relatert til hjemmets SES. Det er altså nærliggende å anta at dette er faktorer som elevene har god mulighet for å utvikle i skolesammenheng. Videre skriver man følgende:

*”Skoler som skårer godt, er bedre til å fremme gode lesevaner. Videre er disse skolene gode til å motivere elevene til å lære gjennom samarbeid. De arbeider også på en måte som gjør at elevene bruker mer tid på leksearbeid. De er også preget av positive relasjoner mellom lærere og elever og god disiplin i klassene”*(Turmo og Lie 2004: 37).

Ved sammenstilling av den ovenstående forskningen synliggjøres altså følgende faktorer som de antatt viktigste for de unges forhold til lesing: de voksne rollemodellenes lesing, informasjon om bøker og tilgang på litteratur, samt mulighet til å lese for fornøynsens skyld. Samtidig synes det som om skolen har god mulighet til å påvirke elevenes egen lesing av litteratur. Hjemmebakgrunn synes viktig på noen punkter, men den totale SES-skåre representerer antagelig ikke den beste forklaringsfaktoren. Det synes som om komponenten kulturell kapital er høyere korrelert med leseferdighet enn økonomisk og sosial kapital.

Det har vært gjort undersøkelser på om det er noen sammenheng mellom hva folk leser og hvordan de presterer i lesetester. I PISA-rapporten 2000, undersøkte man om det var noen sammenheng mellom 15-åringenes prestasjoner i lesing og hvilke typer lesestoff elevene likte eller pleide å lese. Lesing av ukeblader, fag- og hobbybøker og internettsider viste en svak positiv korrelasjon med gode leseprestasjoner. Avislesing viste en noe høyere positiv korrelasjon, mens lesing av skjønnlitteratur viste en sterk positiv korrelasjon. Når det gjaldt lesing av tegneserier fant man ingen sammenheng med leseprestasjoner. Ut fra denne informasjonen vil det altså være en fordel for leseevnen om elevene leser skjønnlitteratur. Det synes å ha betydning at det som leses har en viss kvalitet, innholdsmessig og formmessig.

## 1.4 Oppgavens struktur.

Mye av forskningen jeg har trukket frem så langt er sosiologisk, kvantitativ forskning som omhandler elevprestasjoner koblet mot hjemmebakgrunn og skole. Denne forskningen er tatt med for å vise bakgrunnen for målsettingen med oppgaven. For å finne ut mer om norsklærerne og bakgrunnen for deres handlingsvalg har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervju av norsklærere på ungdomstrinnet. Dette

empiriske materialet vil jeg så se i sammenheng med læreplanens bestemmelser og de materielle ressursene som preger skolehverdagen på de skolene som er med i undersøkelsen.

I neste kapittel vil jeg redegjøre for begreper og teori som blir viktige i oppgaven. Jeg har valgt å benytte begreper fra litteratursosiologi for å klargjøre forhold rundt bruken av bøker i skolesystemet. Videre har jeg valgt å benytte Bourdieus begrepsverden som verktøy i arbeidet med å synliggjøre viktige relasjoner mellom strukturer og aktører, og for å klargjøre føringer som blir avgjørende for litteraturundervisningen og lesingen på skolene. Bourdieu har forsket mye på skolefelt og kulturelle felt, og hans begreper og teori er derfor spesielt godt egnet til bruk i en oppgave som denne.

I kapittel tre redegjør jeg for prosessen med innhenting av empiri. I oppgaven søker jeg å se på de strukturerende retningslinjene for norskfaget og ressurstilgangen, i sammenheng med lærernes fortellinger om skolehverdagen og undervisningen. I dette kapittelet viser jeg hvordan jeg har fått tilgang til lærernes tale om disse temaene. Jeg reflekterer også litt over min egen rolle i prosessen.

Fjerde, femte og sjette kapittel er analysekapitler. I det første redegjør jeg for viktige strukturer som legger føringer for litteraturundervisningen og lesingen på ungdomsskolene. Jeg forsøker å klargjøre rammebetingelsene staten og kommunene har satt, og å belyse feltene lærerne opererer i. Videre forsøker jeg å vise hvordan det litterære feltet og skolefeltet står i forhold til hverandre, og deres plassering i forhold til det økonomiske, og det politiske feltet.

Jeg har valgt å skrive ett kapittel om hver av de to hovedspørsmålene i problemstillingen. I kapittel fem tar jeg for meg det som blir viktig for lærernes forming av litteraturundervisningen, og i kapittel seks ser jeg på hva som påvirker bruk av bøker og lesing.

I kapittel syv samler jeg kunnskapen som har kommet frem i oppgaven, og gir en avsluttende kommentar sammen med forslag til videre undersøkelser om lesing og kjennskap til litteratur.

## 2. Teoretisk grunnlag.

Det er mange fremgangsmåter og mye nyttig sosiologisk verktøy man kunne benyttet for å klargjøre aktørers handlingsvalg innenfor rammer av strukturer. Jeg har valgt å benytte perspektiver og begreper som ser på systemer og aktører som gjensidig avhengige av hverandre, og som grensesettere og utviklere for hverandre. Aktører som refleksive innenfor sine mulighetshorisonter, men også begrenset av strukturer utenfor deres direkte påvirkningsmulighet. I hovedsak er det benyttet begreper fra Bourdieus makt-, samfunns-, og aktørteori, sammen med begreper fra Escarpits litteratursosiologi. Generell utdanningssosiologi og forskning på norsk skole og norske elevprestasjoner er benyttet som grunnlag. I dette kapitlet redegjør jeg for teori og begreper som blir sentrale i oppgaven.

### 2.1 Kapitalen og dens former.

Bourdieu hevder at for å kunne redegjøre for strukturer og virkninger av den sosiale verden, er vi avhengig av å innføre kapitalbegreper i flere former (Bourdieu 2006a: 6). Kapital kan presentere seg i tre hovedformer avhengig av hvilke felt den fungerer i; økonomisk kapital er en umiddelbar kapitalform som direkte kan konverteres til penger, og som institusjonaliseres i form av rett til eiendeler. Kulturell kapital kan i visse sammenhenger konverteres til økonomisk kapital, og institusjonaliseres i form av utdanning. Sosial kapital bygges opp av sosiale forbindelser og forpliktelser, og kan også under visse betingelser konverteres til økonomisk kapital. Denne kapitalformen kan institusjonaliseres i form av ærestitler.

Den kulturelle kapitalen kan deles opp i tre former; den kroppsliggjorte formen henspiller på det at kunnskap og kvalifikasjoner er disposisjoner som er knyttet til kroppen og bevisstheten. Denne formen vil synliggjøres i aktørens habitus<sup>12</sup> og kan ikke overføres direkte, annet enn som en kompetanse som kan kjøpes, og som kunnskap som

---

<sup>12</sup> Se kap.2.2

kan overføres for eksempel innen familien. Tilegnelse av denne kapitalformen tar tid, og det er dette som gjør at barn som fra de er små blir omgitt av mennesker med mye kulturell kapital, vil akkumulere mer av denne. Det er derfor de stiller sterkere kunnskapsmessig enn barn fra familier med mindre av denne kapitalformen.

Den objektiverte formen av kulturell kapital er materialisert i form av kunstprodukter som for eksempel malerier, instrumenter og bøker. Denne formen kan overføres direkte til andre aktører i sin materialitet, mens tilegnelsen av deres verdi som kunst, er avhengig av den kroppsliggjorte formen for kulturell kapital aktøren besitter.

Den institusjonaliserte formen for kulturell kapital er en form som nøytraliserer verdien av deler av den kroppsliggjorte formen, i det den anerkjenner institusjonaliserte former for kroppsliggjort kulturell kapital, og dermed miskjenner andre. Akademisk garanterte kvalifikasjoner instituerer en viktig forskjell på den offisielt anerkjente kunnskapskapitalen, og den kunnskapen som den autodidakte har tilegnet seg. Ved å gi en institusjonell anerkjennelse til den formen for kulturell kapital en aktør besitter, har man samtidig gitt en garanti for den økonomiske verdien denne kapitalen har. Man garanterer altså pengeverdien en gitt akademisk utdanning har på arbeidsmarkedet (Bourdieu 2006a: 8-15).

Ved å utvide og utvikle den institusjonaliserte formen for kulturell kapital, kan man altså minske betydningen av den rolle deler av den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen spiller, i reproduksjonen av aktørers posisjon i samfunnet. Bourdieu sier følgende:

*Altså, jo mer den offisielle overføringen av kapital forebygges og hindres, jo mer blir virkningene av den hemmelige sirkulasjonen av kapital avgjørende i reproduksjonen av den sosiale strukturen. Som et reproduksjonsinstrument med evne til å skjule sin egen funksjon tenderer utdanningssystemet mot å utvide sitt spillerom, og sammen med denne utvidelsen går ensrettingen av markedet for sosiale kvalifikasjoner som gir rett til å fylle sjeldne posisjoner (Bourdieu 2006a: 26).*



I tillegg til økonomisk, kulturell og sosial kapital, snakker Bourdieu om symbolsk kapital. Denne kapitalformen er knyttet til vår forståelse av verdien av en kapitalform. Altså en symbolsk anerkjennelse av betydningen av en kapitalform. Verdien denne kapitalformen har, bestemmes av hvordan den er sosialt konstituert i vår habitus, av hvordan vi oppfatter og anerkjenner kapitalen. I felt utenom det økonomiske vil kapitalformene ha en symbolsk verdi som hele tiden vil være i endring i forhold til kamper innad i feltet, og i forhold til feltets posisjon i forhold til andre felt. Hvilken betydning det overordnede metafeltet tillegger kapitalformen, vil også ha stor innflytelse på kapitalformens symbolske verdi (Bourdieu 1990, 1996b).

*Symbolic capital is the denied capital, recognized as legitimate, that is, misrecognizes as capital(...)which, along with religious capital, is perhaps the only possible form of accumulation when economic capital is not recognized* (Bourdieu 1990: 118).

Å inneha mye av en symbolsk kapital gir stor symbolsk makt, og ved å ha symbolsk makt har man mulighet til å definere eller konstruere mening som sannhet eller virkelighet. For å ødelegge en slik symbolsk tvang kreves bevisstgjøring om det vilkårlige ved denne sannheten. Kampen mellom de heterodoke og ortodoke i et felt er en kamp om å inneha den symbolske makten til å definere den gjeldende tro i feltet (Bourdieu 1996b: 47). Disse begrepene utdypes i neste avsnitt.

## 2.2 Det sosiale rommet, habitus og felt.

I sine samfunns-, makt-, og handlingsteorier utvikler Bourdieu begreper som innebærer relasjonelle forhold. Begrepene kan defineres teoretisk, men er i all bruk avhengig av, eller bestemt av, de relasjonelle forhold som betegner den gjeldende situasjonen. Bourdieus utgangspunkt, er at man må rekonstruere samfunnsforhold fra to perspektiver som så sammenholdes og dermed gir et mer utfyllende bilde av situasjonen. Først må man avdekke strukturene av posisjoner og relasjoner som er aktive på feltet, samt finne gjeldende kapitalform. Deretter må man sammenholde dette

med aktørenes praktiske kunnskap om den sosiale virkeligheten, som igjen bidrar til å reproducere eller endre strukturene (Bourdieu 1995, 1993b).

Det sosiale rommet er en teoretisk konstruksjon hvor Bourdieu søker å sammenstille aktørers kulturelle og økonomiske kapitalbesittelse, med aktørenes samlede kapitalvolum. En loddrett akse illuderer mengden av den totale kapitalen, og en vannrett akse viser kapitalens struktur, altså mengden av hhv. kulturell og økonomisk kapital. I tillegg til disse to dimensjonene består det sosiale rommet av en tidsakse slik at man kan se hvordan de ulike kapitaldimensjonene endres over tid (Bourdieu 1995). Aktører som står nær hverandre i det sosiale rommet vil ha mye til felles av smak og oppfatninger. Deres likhet i forhold til den mengde og type kapital de besitter, vil gjøre at deres habitus, deres disposisjoner for handling, vil være like på mange områder. Mengden og sammensetningen av kapital, sammen med den erfaring vi gjør av våre handlinger, danner vår habitus. Habitus er produktet av alle våre erfaringer, alt vi har lært og gjort, og den synliggjøres i vår sosiale praksis. I Bourdieus teorier er habitus begrepet som forbinder vår verden av materielle vilkår, vår total kapital, med vår verden av sosiale handlinger (Bourdieu 1990, 1992, 1993b, 1995, 2006b).

*The conditionings associated with a particular class of conditions of existence produce habitus, systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to attain them (Bourdieu 1990: 53).*

Den posisjonen man har i det sosiale rommet, vil altså si noe om forestillingene man har om samfunnet, standpunktene man tar og handlingene man utfører.

Felt er arenaer hvor det foregår sosiale kamper. Bourdieu definerer det som et nettverk; "... det indre forholdet av objektive samband mellom posisjonar" (Bourdieu 1993b: 82). For å være viktig i et felt må man investere kapital. Mengden av den gyldige kapitalen en aktør besitter, blir avgjørende for hvilken posisjon hun kan ha i feltets hierarki. Man kan investere økonomisk kapital i en utdanning, for eksempel i

litteraturkunnskap, og den mengden man har av denne kulturelle kapitalen, og den symbolske verdien denne kulturelle kapitalen har i feltet, vil bli avgjørende for den posisjonen man kan besitte i feltets hierarki av posisjoner. Et felt er en maktstruktur hvor personer i dominerende posisjoner har myndighet til å opphøye verdien av visse handlinger, gjenstander og kapitalformer. Mengden man har av gjeldende kapital på feltet, vil også si noe om gjennomslagskraften man har i kampene som utføres i feltet. Disse kampene omfatter det å definere den gyldige kapitalen og den gjeldende doxa, eller tro. Doxa i et litterært felt kan for eksempel omhandle hva som er god litteratur, hva som anses som den gode litterære smak. Ved sitt spesifikke verdihierarki distingverer feltet seg fra andre felt, og sammen med fastsettelsen av den gjeldende doxa bestemmes grensene og adgangen til feltet (Bourdieu 1992, 1993b).

*Det specifika kapitalet är grunden till makten eller till den specifika auktoritet som är karakteristisk för ett fält. I de kulturella varornas produktionsfält tenderar dessa strategier att försvara ortodoxin. De som är mindre välförsedda med kapital har emellertid en benägenhet att tänka i omvälvingsstrategier – kätteriets strategier.(...)Det är kätteriet, heterodoxin, som drar de dominerande ur tystnaden. Det är den kritiska brytningen med doxan – ofta knuten till en kris i doxan – som tvingar de dominerande att tala. Det är det som tvingar dem att skapa en försvarsdiskurs för ortodoxin (Bourdieu 1992:133).*

Avgjørelser av kamper mellom aktører i et felt, felles innenfor feltet. Samtidig har felt grenser eller overlappinger til andre felt, som gjør det mulig å transformere avgjørelser eller påvirkninger utenfra. Et individ eller en institusjon tilhører gjerne flere felt samtidig, og slik vil de måtte forholde seg til flere verdi- og makt hierarkier samtidig. En norsklærer vil for eksempel tilhøre både et litterært felt, et pedagogisk grunnskolefelt og et akademisk felt. I tillegg vil alle disse være underordnet det politiske metafeltet som til enhver tid har mulighet til å definere retningslinjer for feltene og påvirke vekslingskursen for den gjeldende kapitalformen (Bourdieu 1996b: 55; Bourdieu 1993b: 97). Dette kan gjøres ved å verdsette en type institusjonalisert kulturell kapital fremfor en annen på arbeidsmarkedet, eller ved å gi ett skolefag mer oppmerksomhet i form av krav og timetall, eller større betydning ved opptak til videre utdanning. Med andre ord; gi noen former for kulturell kapital større symbolsk verdi

enn andre. Kamper mellom felt handler gjerne om posisjonering i forhold til hierarkiet av felt, og betydning eller plassering i forhold til metafeltet. Det er metafeltet som har den avgjørende makten til å bestemme hierarkiet av felt innenfor det sosiale rommet.

## 2.3 Tre begreper benyttet for å belyse litteraturens eksistensområder og funksjonsmåter.

Etter 1945 har forskning på litteraturens liv i Norge vært fokusert innenfor to hovedområder; staten og markedet. Dette gjenspeiler en gammel oppfatning av at litteraturens stilling i et samfunn er påvirket både av den gjeldende litteraturpolitikk og av markedskreftene (Danielsen 1995). For mer enn trehundre år siden formulerte en fransk kritiker i eksil i Holland, Pierre Bayle, ideen om en litterær fristat; ”Den litterære republikk”. Dette ble parolen for kunstnere og intellektuelle som ønsket å frigjøre kunsten fra kongemakt, kirke og mesener.<sup>13</sup> Tanken om kunsten eller litteraturens fristilling fra ideologisk sensur og øvrighetens smak, og med markedets, eller publikums, preferanser som bestemmende for det litterære utvalg, har siden vært en tanke som har stått sterkt i moderne, vestlige samfunn. Samtidig har markedskreftenes makt blitt problematisert i forhold til bredde i bokutvalg. ”Bestselleriet” gir penger i kassen til aktørene i bokbransjen, men hvordan skal dette balanseres slik at et bredt utvalg i utgivelser, og ”den vanskelige litteraturens” tilgjengelighet, opprettholdes?

*Den litterære institusjon* er et begrep utviklet av Christa og Peter Burger (Burger 1992), som innbefatter to nivå; et materielt og et normativt. Det materielle nivået omfatter hele nettverket av litterære aktører fra produksjon via distribusjon til leser. Det normative nivået viser til den dominerende estetiske norm som definerer ”den gode smak” og ”den gode litteratur”, eller til synet på lesingens betydning. Til bruk i en forskningssammenheng er begrepet viktig fordi det impliserer tanken om at den litterære teksten og det sosiale liv henger sammen og påvirker hverandre. Begrepet kan også sees som et uttrykk for Marx` ide om basis og overbygning;

---

<sup>13</sup> <http://www.lett.unipmn.it/~mori/bayle/biogr.html>

*Begrepet litterær institusjon med et materielt og et normativt nivå minner umiddelbart om "basis-overbygning-modellen" i marxistisk teori hvor overbygningens ideologier, verdier, normer og forståelsesmåter er avhengig av et materielt grunnlag og basis i praktiske, organisatoriske og i første rekke økonomiske forhold. Ved å trekke inn institusjonsbegrepet poengteres hvordan begrepet litterær institusjon innebærer en modifikasjon når det gjelder hvor generelt en kan tillate seg å behandle den samfunnsmessige basis eller det materielle nivå (Danielsen 1995: 18).*

Begrepet kan benyttes om mindre enheter, som for eksempel skolen, i arbeidet med å belyse hvordan den organisatoriske og materielle strukturen innenfor skolesystemet påvirker det normative nivået i litteraturundervisningen. Teorien kalles gjerne for Institusjonsteorien, og Arild Linneberg sier dette om den:

*Ut fra institusjonsteorien blir våre handlinger(litterære, estetiske og andre) bare meningsfulle i lys av de rammer, de regler og den forståelseshorisont institusjonene formidler: hvordan vi oppfatter og eventuelt skaper kunst avhenger følgelig av de mer eller mindre pedagogiske institusjonene som har lært oss hva dette skal være (Linneberg 1982: 43).*

Robert Escarpit benytter begrepet *Det litterære system* i sin tilnærming til litteraturens liv (Escarpit 1971). Han velger å se på boken som tilhørende ett av to kretsløp; det dannede eller det populære. Disse kjennetegnes ved ulik distribusjon og tilgjengelighet. Dette siste beskrives av Escarpit mer som et problem med mangel på mulighet for deltagelse, og et økonomisk- og informasjonsproblem, enn av at verk i det dannede kretsløp nødvendigvis er vanskeligere å lese eller forstå. Slik beskriver han leseren med tilgjengelighet til det folkelige kretsløp;

*De har litterære behov av samme betydning, samme type og samme kvalitet som lesere i det dannede kretsløp, men disse behovene tilfredstilles alltid utenfra. De har ikke selv noen mulighet til å gjøre kjent sine reaksjoner for dem som er ansvarlige for den litterære produksjon, forfattere eller forleggere (Escarpit 1971: 74).*

Kretsløpene kjennetegnes spesielt ved at aktørene har posisjoner med ulik symbolsk makt, som gir dem ulike muligheter til å bestemme over tilgangen på litteraturen. Escarpit hevder at det er fra det litterære miljøet at alle deltagerne i det han kaller "det

litterære fenomen” rekrutteres. Forfatteren, litteraturhistorikeren, forleggeren og litteraturkritikeren tilhører alle ”de dannede”, og ” Den dannede litterære virksomhet foregår,(...)i et lukket kretsløp innenfor gruppen” (Escarpit 1971: 74). En bok kan gå fra det dannede kretsløp til det populære ved at man gjør den lettere tilgjengelig ved flere utsalgssteder, ved at den omtales i media eller ved at den synliggjøres på andre måter, og ved at prisen senkes. Escarpit kaller disse bøkene for blokadebrytere (Escarpit 1971: 87), og han anser at dette er viktige mekanismer for å gjøre litteraturen allment tilgjengelig. Lærere og bibliotekarer kan i sin rolle som formidlere av litteratur, være portåpnere mellom kretsløpene og bidra til at flere bøker fra det dannede kretsløp blir blokadebrytere. Samtidig spiller skolen nettopp en rolle som ”dannelsesmedium”. Som litterær og pedagogisk institusjon har den som formål å føre elevene inn i de dannedes krets. Siden mekanismer innenfor det dannede kretsløp kan søke å forhindre at bøker innenfor systemet blir blokadebrytere, kan det tenkes at et av skolens formål nettopp blir å forhindre at litteratur går over i det populære kretsløp. Ved å benytte Bourdieus teori om *Det litterære feltet* kan vi belyse disse maktmekanismene nærmere.

Det litterære feltet er et symbolsk felt. Som symbolsk felt vil dette innebære at gjeldende kapital på feltet er en form for symbolsk kapital. Feltet er objektivt sett underlagt det økonomiske feltet og strukturert ut fra økonomiske prinsipper for investering og fortjeneste i produksjon og salg, men som symbolsk felt vil det fornekte den økonomiske logikken som styrende på feltet.

*This relatively autonomus universe (which is to say, of course, that it is also relatively dependent, notably with respect to the economic field and the political field) makes a place for an inverse economy whose particular logic is based on the very nature of symbolic goods – realities with two aspects, merchandise and signification, with the specifically symbolic values and the market values remaining relatively independent of each other (Bourdieu 1996a: 141).*

Aktører som besitter posisjoner med mye makt i det litterære feltet har mye av den gjeldende kapitalformen, og vil derfor inneha makt til å definere den viktige og gode litteraturen. Den gode litterære smak defineres fra disse posisjonene. Disse posisjonene vil være besatt av aktører som representerer den ortodokse tro på feltet. Aktørene har

gjennom sine investeringer i den aktuelle kapitalformen, makt til å definere denne doxa. I feltet vil det befinne seg aktører i andre posisjoner, med mindre av den gyldige kapitalen, som ikke har innlemmet den gjeldende litterære doxa fullstendig. Det er disse heterodoke aktørene som kommer med forslag til nye ”trosretninger”, eller forslag til ny litterær smak og ny litterær kanon. Dette er utgangspunktet for kampene i det litterære feltet. Mengden av heterodoke, deres oppsamlede kapital, eller evne til å endre den symbolske verdien på den gjeldende kapitalen, sammen med deres relasjoner til de andre posisjonene, er avgjørende for om strukturene på feltet, den symbolsk litterær verdien og den eksisterende litterære doxa, opprettholdes eller endres (Bourdieu 1993a).

De ortodoke innenfor det litterære feltet i Norge vil altså ha definert hvilken litterær kanon som representerer den gode smak. De utvalgte verkene og forfatterne representerer det kunstneriske uttrykket, og den stilen, som denne kulturelle overklassen definerer som god og viktig litteratur. En del av ideen med å definere god og viktig litteratur, ligger i å distingvere sin smak fra den allmenne eller folkelige smak. Logikken bak dette ligger i å opprettholde den symbolske makten som ligger i den posisjonen man innehar. For å opprettholde denne symbolske makten må den være eksklusiv. Eksklusivitet henger sammen med liten tilgjengelighet. Den symbolske verdien til et produkt eller en posisjon, er motsatt korrelert med hvor allment tilgjengelig det er. Allmenn smak er en devaluert smak og vil derfor ikke kunne anerkjennes som høyverdig på samme måte. En aktør som har kjempet til seg den mengden symbolsk kapital som skal til for å besitte en posisjon som gir makt til å definere et produkts verdi, vil søke å opprettholde disse produktenes høye symbolverdi ved å gjøre dem vanskelig tilgjengelig. Så lenge hun klarer dette, vil hun også opprettholde posisjonens symbolske makt til å definere den gode smak.

*Den allmänna spridningen devalverar; de nedklassade varorna är inte längre klassificerande; varor som tillhörde de ”happy few” blir allmänna. De som kände igen sig så som ”happy few” genom att läsa ”Hjärtats fostran”, eller Proust, måste gå til Robbe-Grillet eller, ännu längre, til Claude Simon, Duvert, etc. Produktens sällsynthet och konsumentens sällsynthet minskar parallellt (Bourdieu 1992: 190).*

Ut fra dette vil norsklæreren i sin posisjon innenfor det litterære feltet ha en rolle enten som ortodox opprettholder av den litterære kanon, den gode litterære smak, eller en rolle som heterodox aktør med ønske om å sette litterær smak under diskusjon.

Posisjonen læreren har innenfor det litterære feltet, altså mengden av den institusjonaliserte litterære kapitalen læreren besitter, vil være førende for om hun kan ha en aktiv rolle i kampene som pågår i feltet.



### 3. Metode.

I dette kapitlet starter jeg med å begrunne det metodiske valget, og dernest gjøre rede for rekrutteringen av informanter. Videre beskriver jeg gjennomføringen av intervjuene og reflekterer litt over forsker-informant relasjonen i samtalen.

Min stemme er fremtredende i dette kapitlet. Dette har jeg gjort fordi min interesse for temaet gjennom mange år naturlig nok vil påvirke både intervjusituasjonen og analysen av empirien. For at en leser skal kunne vurdere gjennomføringen av prosjektet, har jeg forsøkt å være åpen om egne erfaringer og tanker på området. En kvalitativ studie som denne er basert på ikke-positivistiske relasjoner i kunnskapsproduksjonen (Widerberg 2001: 40), og åpenhet om eget ståsted og perspektiver i forskerrollen blir nødvendig for leserens mulighet til å vurdere prosessen og verdien av kunnskapen som fremkommer.

#### 3.1 Valg av metode.

Kvantitativ forskning har gitt oss mye informasjon om sammenhengen mellom elevprestasjoner og hjemmebakgrunn, om skolepolitikk og ressursbruk. PISA-rapporter og nasjonale leseundersøkelser har gitt oss kunnskap som bevisstgjør både foreldre, lærere og politikere i rollen som veiledere og tilretteleggere for barns og ungdoms utvikling av leseevne. Vi vet om den positive koblingen mellom lesemengde og leseevne, og om hvilken type litteratur som det gir størst utbytte å lese i den sammenheng. Kvalitative forskningsmetoder kan gi oss tilgang til menneskers erfaringer, forståelser og holdninger, og de kan gi oss innsikt i motiver for handlinger. Widerberg formulerer det slik:

*Det som utmerker god kvalitativ forskning er likevel at det gir en ny forståelse. Vi ser noe nytt i det gamle, eller vi ser noe vi ikke har sett før. Intensjonen er da snarere å generere teori enn å belegge teori. Blir man fortrolig med den tanken at formålet med kvalitativ forskning er å generere nye tanker, nye begreper og ny innsikt, så har man også mye større sjanse til virkelig å få det til i forskningsprosessen (Widerberg 2001: 164).*

I denne oppgaven ønsker jeg å gå dypere inn i skolehverdagen og få frem erfaringer, tanker og strukturelle føringer som blir avgjørende for de handlingsvalgene som blir tatt i norskundervisningen. Det er ikke elevene og deres prestasjoner og valg som skal være i fokus i oppgaven, men lærernes. Den empiriske virkeligheten jeg ønsker å få frem er lærernes intensjoner og forståelseshorisonter, hva som påvirker dem og hvilke rammer som setter grenser for deres lærerhandlinger. Karin Widerberg sier at forskning bør grunnes i svaret på spørsmålene om hvordan det aktuelle temaet kan utforskes, og hva det er man kan uttale seg om. Likeledes henger metodevalg sammen med teoretisk ståsted (Widerberg 2001: 163). I forrige kapittel redegjorde jeg for Bourdieus teorier om hvordan strukturer og aktører spiller sammen i dannelsen og endringer av felt. Hvordan aktører ut fra mengden de har av den gyldige kapitalen på feltet, innehar en posisjon som legger føringer og gir rom for deres handlinger. Sammen med de overordnede feltenes strukturerende premisser, som læreplaner og ressurstildeling, dannes lærernes handlingsrom. Doxa i feltet og lærernes habitus virker også organiserende inn på handlingsvalg i undervisningen. For å tydeliggjøre viktige føringer for litteraturundervisningen og lesingen i skolen vil jeg derfor se på de regulerende strukturene i forhold til lærernes tale om sine valg.

Lærernes refleksjoner om lesing og litteratur sett i sammenheng med ressurstilgang og strukturelle føringer kan også sees i lys av Christa og Peter Burgers syn på den litterære institusjonens materielle nivå som regulerende på det normative. Ved å se på de materielle ressursene på skolene og få lærernes fortelling om undervisningssituasjonen, vil vår forståelsesramme for hva som blir betydningsfullt for undervisningshverdagen kunne økes. Klasseromsobservasjoner kunne klargjort klasseromssituasjonen og handlingsvalgene lærerne gjør, men målsettingen her er å få

vite noe om lærernes erfaringer og intensjoner i undervisningen. Jette Fog sier følgende i boken *Med samtalen som utgangspunkt*:

*Som jeg senere skal vise i kapitlet om casehistorien, er det kvalitative forskningsinterview spesielt godt egnet til at kortlægge den dynamiske sammenheng i et menneske eller et mindre system. Hvis min interesse er at få svar på, hvordan dette system fungerer, og hvordan individerne i det forholder sig til systemet, hinanden eller sig selv, så vil interview, som afdækker, hvordan den enkelte eller de enkelte aktører føler, tænker og handler, være relevante (Fog 1994: 111).*

Som kvalitativ metode gir intervju tilgang til ny kunnskap som kan hjelpe oss i å klargjøre bildet av en sammensatt verden. Chris Baker mener følgende: ” Knowledge is not a matter of getting an accurate picture of reality. Rather, it is a question of learning how to contend with the world in pursuit of those purposes” (Baker 2003: 120). Vi kan ikke få et nøyaktig bilde av virkeligheten, men vi kan utvide våre forståelsesrammer for betydningsfulle strukturer og handlingsvalg som er viktige i skapelsen av den.

For å få tilgang til lærernes erfaringer om og refleksjoner rundt lesing og litteraturundervisning, er intervjusamtaler egnet. Individer er bærere av sosiale mønstre (Widerberg 2001: 59), og gjennom samtaler med lærerne håpet jeg å klargjøre kulturelle trekk og holdninger som er betydningsfulle for lesingen og litteraturundervisningen. Læreplanen gir forslag og påbud som er av betydning for hvordan undervisningen formes. Likeledes vil de materielle ressursene bli styrende for utformingen av undervisningen. Forholdet mellom disse ytre omstendighetene og de indre, aktøravhengige valgene er det spenningsfeltet jeg ønsker å se nærmere på. Om det finnes kamper som utspilles i dette universet, vil de kunne føres både mellom ulike felt og innad i feltene som distingverende kamper. Ved å se på spennet mellom de strukturerende strukturene og lærernes refleksjoner vil jeg forsøke å danne et bilde av situasjonen rundt lesing og litteraturundervisning på disse skolene slik litteratursosiologen Escarpit mener forskning på lesing må gjøres; ved å se leseradferden i sammenheng med omstendighetene omkring leseren:

*Uansett leseaktens intellektuelle og følelsesmessige gang er den i virkeligheten en enhet og må betraktes globalt. Likesom den litterære skaperakten i den andre enden av kjeden er det en fri handling som påvirkes av de omstendigheter den foregår under. Dens dypeste natur unndrar seg i det minste for øyeblikket analyse, men man kan komme den så nær innpå livet som mulig ved å tolke leserkategoriers atferd, ikke som en funksjon av en litterær vurdering, men som en funksjon av en situasjon (Escarpit 1971: 112/113).*

## 3.2 Utforming av intervjuguiden.

Etter ide fra Widerberg laget jeg først en enkel analyseskisse for å få oversikt over temaer og sammenhenger jeg ønsket å få belyst (Widerberg 2001). Skissen viste seg å bli et godt hjelpemiddel, ikke bare som grunnlag for utforming av intervjuguiden, men også som referansegrunnlag når bearbeidingen av den innsamlede informasjonen skulle ta til.

Med utgangspunkt i det teoretiske og vitenskapsteoretiske ståstedet som er skissert over, ønsket jeg ikke å strukturere intervjuene i for stor grad. For å åpne opp for lærernes refleksjoner og forståelse for undervisningssituasjonen, var ønske at vi skulle prate rundt noen temaer uten at jeg stilte for mange direkte spørsmål. Siden det var et mål å utforske og synliggjøre den doxa som var gjeldende innenfor dette skolefeltet, og eventuelt finne motstridende og sammenfallende overbevisninger som kunne tyde på kamper innad i feltet, var det viktig at lærerne fikk rom til å styre samtalen i stor grad. Ved å la lærerne lede samtalen omkring temaene, ville deres prioriteringer og vurderinger bli tydeliggjort. Materiale ville gjøre det mulig å se på lærernes tolkninger av retningslinjer for faget, samt vurdere hvilke holdninger og normative og strukturelle føringer som kom i fokus.

Intervjuguiden ble av dette utviklet omkring temaer som leseforskning trakk frem som viktige områder, og etter tanker og ideer jeg selv hadde fått i prosessen med å sette meg inn i forskning på feltet. I tillegg tok jeg med områder som kunne belyse strukturer som er medbestemmende for undervisningssituasjonen og det spesifikke skolefeltet læreren opererte i. Slik ble elevenes mulighet for lesing i skoletiden, tilgang

på litteratur samt lærernes eget forhold til lesing, viktige temaer. Samtalen måtte også dreies inn på læreplaner, forskrifter og tilgjengelige ressurser som skolebibliotek og bibliotekar. Som en støtte under intervjuet ville jeg ha konkrete spørsmål under hvert tema slik at disse kunne brukes om samtalen gikk trådt, og som sjekkpunkter for å følge med på hva samtalen førte oss gjennom.

Jeg ønsket informasjon om lærernes ulike erfaringsbakgrunn. Intervjuet ble derfor innledet med noen spørsmål om navn, alder, sivilstand og eventuelle barn, utdanning, lengde på yrkespraksis, antall klasser de underviste i norsk og om de underviste i andre fag. Jeg spurte også informantene om de kunne angi cirka hvor mange skjønnlitterære bøker de leste i året. Dette siste spørsmålet ville innebære et subjektivt svar som kanskje ville si mer om norsklærernes normative standarder for lesevolum, enn nødvendigvis gi et riktig bilde av den reelle situasjonen. Jeg ønsket likevel å få besvart spørsmålet fordi dette kunne gi en pekepinn på om lesing var en viktig del av lærernes liv, og om de oppfattet spørsmålet som problematisk eller vanskelig å besvare. Jeg antok at dette ville ha betydning for hva lærerne formidlet om litteratur i klasserommet, og jeg ønsket å se om de brukte egen lesekunnskap i undervisningen.

### 3.3 Utvalg og rekruttering.

Det empiriske materialet som danner grunnlag for denne studien er intervju av norsklærere fra tre ungdomsskoler, fordelt på to kommuner i samme fylke. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervjuere lærere fra to ungdomsskoler i samme kommune. Skolene var ulike både i størrelse og i forhold til materielle og personalmessige ressurser. Slik tenkte jeg å få tilgang til flere variasjoner i lærernes refleksjoner og handlingsmønstre som kanskje var knyttet til skolenes ulike materielle nivå og strukturelle ulikheter. Men, etter å ha gjennomført to intervju på hver av disse skolene, gikk det opp for meg at på tross av ulikhet i de ressursene skolene rådet over var begge skolene likevel preget av å ligge i en kommune som de siste årene hadde brukt penger på å ruste opp skolene materielt. Siden ressurstilgang var en av de

strukturelle begrensningene jeg ønsket å se lærernes handlingsvalg i forhold til, bestemte jeg meg for å foreta noen intervju av lærere fra en skole i en annen, mindre og fattigere kommune. Slik ble det tre skoler involvert i dette prosjektet.

Den første av disse er en sentrumsskole med elever fra første til og med tiende klassetrinn, med tre til fire parallelle klasser på hvert trinn. Skolen er en forsterket skole hvor elever med store lærevansker og forskjellige handikap blir integrert. På grunn av den forsterkede enheten råder skolen over større ressurser, både personalmessig og materielt, enn det som er vanlig for ungdomstrinnet i kommunen. På ungdomstrinnet arbeider det syv norsklærere i tillegg til flere spesiallærere. Skolen har et stort bibliotek med flere rolige leseplasser, og en fulltidsansatt bibliotekar, to store datalabber, og alle klasserom har i tillegg minst en pc som er koblet til nettet.

Den andre ungdomsskolen har seks parallelle klasser på hvert trinn, og fjorten lærere som underviser i norsk. Den holder til i en ny, funksjonell bygning et stykke utenfor sentrum, med friområder og idrettshall rett utenfor døren. Skolen har et nytt bibliotek med en ansatt bibliotekar, men antall titler er mindre enn i biblioteket på den forsterkede skolen. Lokalet biblioteket ligger i er stort, men skolens datalabb er integrert i lokalet. Lokalet blir mye brukt, men det er høy støyfaktor og ikke rom for stille lesing. Kun få rom på skolen har egen pc med nettoppkobling. Skolens elever kommer fra mindre skoler som alle ligger i nærområdet.

Den tredje ungdomsskolen ligger i en liten nabokommune. Kommunen har to ungdomsskoler, og jeg valgte den som lå i sentrum fordi denne i størrelse lignet den ene skolen i den andre kommunen; fem parallelle klasser på hvert trinn, med ti til tolv lærere som underviste i norsk på ungdomstrinnet. Skolen holder til i en bygning fra 1970-tallet som er preget av dårlig vedlikehold. Et rom på størrelse med et halvt vanlig klasserom er avsatt til ”bibliotek”, og en lærer har ansvar for å holde rommet åpent noen timer pr dag, samt kjøpe inn bøker i forhold til et stramt budsjett. Det er datamaskiner med nettilgang på skolen, men ikke i klasserommene. Skolens elever kommer fra mindre skoler nær bysentrum.

Å få innpass på skolene og rekruttere informanter gikk lettere enn forventet. Ved hjelp av kjente fikk jeg navn på en lærer ved hver av de tre ungdomsskolene jeg hadde plukket ut, og disse tre åpnet for kontakt med interesserte norsklærere. Slik ble tilgangen på informanter mer enn stor nok. Betydningen av disse tre personene var uvurderlig. De informerte både rektor, inspektør og norsklærerne om meg og masteroppgaven før jeg sendte ut informasjon til de samme, og jeg fikk umiddelbar positiv respons fra alle. Av de norsklærere som var interessert i å stille til intervju valgte jeg ut noen jeg tok kontakt med, og avtalte tid og sted. Alle lærerne ønsket å gjennomføre intervjuene i en friperiode i løpet av skoledagen, og samtlige ville selv skaffe et egnet rom på skolen som vi kunne bruke til formålet.

For å få bredde i det empiriske materialet ønsket jeg å ha informanter med noe ulik utdanningsbakgrunn og lengde på yrkespraksis. I tillegg til dette ønsket jeg informanter fra flere alderskategorier og fra begge kjønn, slik at det var mulig å se variasjoner i utvalget og reflektere litt rundt hvordan eventuelt ulike kulturelle uttrykk kunne ha sammenheng med lærernes ulike erfaringsbakgrunn. Denne oppgaven vil ikke ha fokus på individuelle lærerforskjeller, men noe vil bli kommentert i analysekapitlene. Refleksjoner omkring lærernes eget forhold til lesing og litteratur, og deres utdanningsbakgrunn vil bli brukt for å se om det synliggjør områder som blir viktige for valg i undervisningen.

Etter å ha gjennomført to intervju på hver av skolene opplevde jeg at jeg hadde dannet meg et bilde av forholdene rundt lærerhverdagen. Lærerne hadde vært åpne og lette å samtale med, og jeg så at temaene de trakk frem gikk igjen. Jeg hadde da intervjuet fire kvinner og to menn, i alder fra 27 til 46 år. Fem av informantene hadde barn. Tre av informantene hadde lærerhøgskole og tre universitetsutdanning på minst fire år, og med minimum ett år av disse med fordypning i norsk eller litteratur. Alle informantene underviste også i minst ett annet fag, og med ett unntak hadde alle undervist i minst seks år og leste minst 10 skjønnlitterære bøker i året privat. Unntaket var den yngste læreren som bare hadde undervist i to år og leste lite på fritiden. En av

informantene leste tre ganger så mye som de andre privat, og denne personen bodde alene og hadde ingen barn.

Slik informantene bak denne empirien nå var sammensatt syntes det som om jeg hadde fått en fin bredde av lærerstanden representert; noen med lang og noen med kortere utdannelse, noen med lang og noen med kort undervisningserfaring, noen unge og noen litt eldre, noen leste mye og noen lite, samt at begge kjønn var representert. Uten at disse kategoriene nødvendigvis blir viktige for analysen, var det et ønske å få til en variasjon i de kulturelle stemmene (Lilleaas og Widerberg 2001). Målet for kvalitative undersøkelser som denne, er ikke å fremskaffe data til bruk i generalisering av informasjon med reliabilitet i forskningsprosessen som garanti for sannhetsgehalten. Målet med informasjonen som kommer frem i denne oppgaven, er at den kan åpne opp for innsyn i forståelsesrammer som kan gi oss kunnskap vi kan bruke i håndtering av lignende situasjoner. Det endelige kunnskapsforslaget kan også leder frem til generering av hypoteser for videre forskning. Ved å gå dypere inn i forståelsesrammene omkring holdninger og handlingsvalg, kan vi komme med kunnskapsforslag som kan bryte opp gamle mønstre vi ikke har behov for lengre, og skape nye innfallsvinkler som kan bli viktige for utviklingen av videre handlinger. Agnes Andenæs mener at vi skal se på resultater fra undersøkelser av typen som denne, som: "... sannsynliggjorte kunnskapsforslag, heller enn som absolutte påstander i form av sannheter om hvordan noe er" (Andenæs 2000: 288). Slik vil resultatene fra denne undersøkelsen, og nytteverdien de har, være avhengig av den troverdighet som bygges opp gjennom hele forskningsprosessen. Prosessen med å sannsynliggjøre den kunnskapen som blir fremlagt i oppgaven blir det som avgjør om kunnskapen har bruksverdi for andre.

### 3.4 Gjennomføring av intervjuene, refleksjoner og etikk.

Å gjennomføre et intervju er en prosess som er svært spennende og konsentrasjonskrevende. Jeg har foretatt intervju i utdanningssammenheng på universitetet, utover det har jeg ingen intervjuerfaring. Siden jeg er glad i å prate og diskutere, og litteratur i skolen er et tema jeg er opptatt av, jobbet jeg spesielt med å



være tilbakeholden og forsiktig i intervjusituasjonen. Før vi startet samtalen fortalte jeg lærerne om min interesse for lesing, min bakgrunn fra bokhandel, og min kunnskap om elevprestasjoner. Samtidig presiserte jeg at jeg ikke hadde noen kunnskap om pedagogikk og undervisning. Dette gjorde jeg for at lærerne skulle vite at det var de som satt med kunnskapen om undervisning, og den viktige erfaringen med elevene i skolehverdagen.

Lærerne møtte meg med entusiasme og engasjement. Samtalene kom raskt i gang, og lærerne startet umiddelbart å snakke om PISA-rapporten og andre undersøkelser jeg hadde gitt eksempler fra i informasjonsskrivet jeg hadde sendt dem. Det var tydelig at dette var temaer de syntes var interessante og at anledningen til å snakke om disse tingene var kjærkommen. Generelt var det lett å få lærerne til å snakke om seg selv, lesing og ting de var opptatt av. Litt mer formelle ble de når vi snakket om pensum og valg i undervisningen, men generelt fikk intervjusamtalene fin flyt og informantene kom rikelig til ordet. Lærernes tale ble fremtredende, og flere interessante temaer dukket opp utover i prosessen i tillegg til temaene jeg hadde satt opp.

Alle intervjuene tok omkring en time, de fleste noe lenger. Med ett unntak ga alle lærerne uttrykk for at de gjerne ville snakke mer, og et par ganger skrudde jeg båndopptageren på igjen og fortsatte samtalen. De var alle åpne for eventuelle oppfølgingssamtaler om jeg ønsket det, og ytret stor interesse for å få tilbakemelding med informasjon fra oppgaven når den var ferdig.

Jeg gjorde det til en regel å alltid skrive et referat med egne inntrykk og refleksjoner rett etter intervjuene. Denne loggen skulle vise seg å være til god hjelp ved transkribering av intervjuene og i analysefasen. Inntrykk av hvordan intervjuet hadde gått, lærerens og mine reaksjoner og væremåter, samt umiddelbare ideer jeg fikk under og etter samtalene ga innfallsvinkler til stoffet jeg kanskje ikke ville tenkt på uten disse.

Transkribering av intervjuene gjorde jeg fortløpende, med referatene fra intervjuene liggende fremme. Jeg transkriberte ordrett, og forsøkte så godt det var mulig å markere trykk, pauser og tydelige stemninger. Disse siste skrev jeg ned som for

eksempel ”engasjert”, ”nølede”, ”oppgitt”, ”med en latter” og lignende. Det viste seg at dette ble nyttig i arbeidet med materialet etterpå. Lærerne var gode formidlere, og de brukte flere former for kommunikasjon samtidig. Kroppsbruk, latter, humor og stemmeleie gjorde at nyanser i mening ble klargjort. Ved at jeg hadde notert stemninger, latter og lignende slik jeg oppfattet det ved transkribering, ble mer av meningen bak lærernes ord tydelige for meg. I sitatene jeg gjengir i oppgaven har jeg valgt å utheve de ord der jeg oppfatter at lærerne legger trykket i setningen. Dette har jeg gjort fordi jeg mener dette gir et klarere bilde av lærernes mening med uttalelsene. Uthevingene klargjør også mer av engasjementet lærerne har. I uttalelser om temaer der lærerne er spesielt engasjert, vektlegger de flere ord, ofte flere ord i hver setning.

Jeg oppfattet lærerne som meget oppmerksomme og flinke til å ta ”poenget” og også signalisere om de syntes de forskjellige temaene var interessante, om de var ømtålige osv, uten at samtalen gikk i stå av den grunn. I det hele tatt sitter jeg igjen med et samlet inntrykk av en spesielt hyggelig og engasjert gruppe mennesker som lett ga av seg selv og viste stor interesse for temaet.

Etisk oppfattet jeg få ting det var vanskelig å snakke om. Det eneste var kanskje at nesten alle hadde en litt unnskyldende tone i forhold til hvor mye de leste privat. Det var tydelig at alle mente at man som norsklærer og formidler av litteraturkunnskap burde kunne mye om litteratur, også nyere litteratur, selv om ingen av lærerne brukte særlig tid på formidling av nye bøker. Det kan tenkes at min informasjon om at jeg hadde jobbet med bøker hele mitt voksne liv forsterket deres følelse av at de leste for lite, men det var tydelig at det også var en diskurs som lærerne forholdt seg til, at de som formidlere av litteratur burde være mer enn gjennomsnittlig interessert i bøker. Fem av lærerne sa at de ikke hadde den tiden de ønsket til å lese privat.

På ett område utfordret jeg med vilje informantene mine. Gjennom denne tiden hvor jeg har lest forskningsrapporter om ungdoms lesing og retningslinjer for norskfaget, har det slått meg stadig sterkere at alle snakker mye om formidling av litteratur og leseferdighet, men at litteraturformidlingen så å si uten unntak handler om litteratur**historie**, og at lesing handler om ferdighet og nytte, ikke om lesingen i seg

selv. Siden jeg antok at jeg her var i nærheten av føringer som strukturerte undervisningen, konfronterte jeg alle lærerne på disse områdene. Jeg tror at samtalerne våre om dette temaet satte lys på noen forestillinger og ubevisste handlingsmønstre, og flere av lærerne kom med tilbakemelding om at samtalen hadde satt i gang refleksjoner omkring lesingens formål og bokkunnskapens betydning.

### 3.5 Analyseform.

I samhörighet med den teoretiske vinklingen som er skissert tidligere, vil fokuset i analysen være på spenningsfeltet mellom de strukturerende retningslinjene og ressurstilgangen, og aktørenes tale om de handlingsvalg de gjør i undervisningen. For klarere å se hvordan forholdet mellom strukturer og aktører samspiller i undervisningen, vil jeg først si litt om reglene, ressursene og planene som preger skolefeltet; Metafeltets strukturelle føringer som læreplanen, andre forskrifter og pålagte tester av elevene, sammen med den økonomiske kapitaltilgangen til skolene. Videre vil jeg forsøke å klargjøre forholdet mellom feltene som preger norsklærerens posisjon. Neste skritt er å gå inn i den innhentede empirien med utgangspunkt i de temaene lærerne vektlegger i sine fortellinger, og de temaene leseforskning vektlegger, og la disse bli områdene som speiles mot strukturene rundt skolefeltet og det litterære feltet.

*Tolkninger av et materiale i kvalitative former søker altså etter innvendige sammenhenger. Det tilsvarer de meningssammenhenger aktørene skaper og bruker.(...) Fortolkende metoder søker etter hva det er som skjer når noe skjer (Haavind 2000:17).*

Lærerne konstruerer sin undervisning ut fra det bildet de har av muligheter og begrensninger, sammen med den forståelsen de har av målet med undervisningen. Med det teoretiske begrepsverktøyet og fremgangsmåten jeg har skissert over, er målet å klargjøre forståelser og sammenhenger som blir betydningsfulle for lesing og litteraturkunnskap i skolen.

## 4. Strukturerende strukturer.

Dette kapittelet omhandler de rammebetingelsene som staten setter for grunnopplæringen i Norge, og de feltene som har stor betydning for lærernes handlingsvalg.

### 4.1 Staten og skolens rammeverk.

Utdanning og utdanningspolitikk har spilt en viktig nasjonalpolitisk rolle i Norge. Med bakgrunn i likhetstankegangen har grunnopplæringsfeltet i stor grad vært sentralstyrt. Selv om ansvaret for barne- og ungdomstrinnet har vært lagt ut til kommunene som skoleeiere, har staten ivaretatt styringsvirkemidlene; utforming av nasjonale læreplaner, lov- og regelverk, finansiering, vurderings- og rapporteringssystemer og utdanning av lærere, er alle områder som kontrolleres av staten.

Finansieringen er den delen av rammeverket som i størst grad er påvirket av faktorer utenfor statlige styring. Finansieringen av grunnopplæringen gjøres ved rammetilskudd fra staten kombinert med kommunenes egne inntekter. Staten gir kommunene stor frihet i disponeringen av midlene, lite er øremerket, men styrer likevel indirekte disponeringen gjennom det lov- og avtaleverket som er fastsatt, blant annet i forhold til lærerressurser og årsverk. Likevel har kommunene frihet i valg av totalt ressursnivå i skolene, og i hvordan disponeringen av innsatsfaktorer skal foregå (NOU 2003 nr.16: 270). Utvalget bak denne NOU-rapporten mener at finansieringssystemet for grunnskolen er under press fra flere områder. De nevner blant annet følgende:

- Det nasjonale politiske nivået har lagt opp til høyere forventninger om sterk økonomisk prioritering av skolen enn det som blir opplevd som mulig lokalt.
- Bindinger av lokale prioriteringer blir bestemt nasjonalt.

- Utdanningssektoren konkurrerer om penger med andre kommunale sektorer, som i høy grad tyr til øremerking av midler for å sikre midler til sin sektor.
- Befolkningen ønsker en standard på utdanningstjenestene som står i forhold til de forventningene og kravene den økende private velstanden har skapt. Det kan tyde på at om fellesfinansieringen av skolene ikke klarer å oppnå en god standard på utdanningen, vil større deler av befolkningen være villige til å bruke egne midler til finansiering av skolegang (NOU 2003 nr.16: 271).

Vi må kunne anta at punktene over kan være indikatorer på områder hvor det foregår kamper i og mellom feltene de representerer, som vil ha betydning for skolenes kapitaltilgang. Skoler, også innen samme kommune, vil altså med stor sannsynlighet ha forskjellig økonomisk kapitaltilgang, og fordele ressursene på grunnlag av interne behov og posisjoneringer i det enkelte skolefelt. Tilbudet skolene gir i form av tilgang på utstyr og andre materielle ressurser, vil kunne være ganske ulikt både mellom kommunene, og innenfor hver enkelt kommune i Norge. Det siste punktet over åpner også for at det i kommuner hvor det offentlige skoletilbudet oppfattes som dårlig, vil være flere som velger private skoleløsninger for sine barn.

Når det gjelder læreplanens bestemmelser er disse like for alle de offentlige skolene. Det har vært et viktig utdanningspolitisk prinsipp i Norge, at skolen skal formidle et felles kunnskapsgrunnlag, sammen med et felles verdi- og kulturgrunnlag. Læreplanens målsetting vil dermed være lik for alle elever. Læreplanen består av tre hoveddeler; *Generell del, Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen* og *Læreplaner for fagene*. Disse tre inndelingene har man også i LK06. I forordet til L97 står følgende presisert:

*Læreplanverket for grunnskulen er fastsett med heimel i lov og gjer nærmare greie for måla og prinsippa for opplæringa. Kommunane og leiinga og personal ved skulane har enkeltvis og samla ansvar for at opplæringa er i samsvar med læreplanverket (KUF 1996: 4).*

Her slås det fast at ansvaret for at undervisningen er i samsvar med læreplanens bestemmelser, er kommunens, skolens og lærernes, hver for seg og i fellesskap. I LK06 formuleres ansvaret slik:

*Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.<sup>14</sup>*

Etter gjennomføringen av LK06, ligger ansvaret for at undervisningen følger læreplanen skoleeier, altså kommunen for grunnskolens del. Det er ikke lenger spesifisert at skolen og læreren har et likestilt ansvar. Dette kan være et resultat av flere utvalgs anbefalinger om at man bør ta utgangspunkt i det lokale selvstyret, og at skoleeier er den beste garantisten for gode læresteder (NOU 2002 nr.10; NOU 2003 nr.16). Disse utvalgene nevner også at mange skoleeiere på det tidspunktet undersøkelsene ble gjort, ikke hadde tilfredsstillende oppfølgingsrutiner for kvalitetssikring av den undervisningen skolene deres gjennomførte, slik opplæringsloven krever.

Læreplanens generelle del setter endel overordnede mål for utviklingen av eleven til en ansvarlig samfunnsborger, videre spesifiseres kompetansemål for undervisningen, og under punktet *Prinsipper og retningslinjer* fastsettes timetall i hvert enkelt fag, arbeidsmåter, læremiddelbruk, vurderingsmåter og endel om prinsippene for enhetsskolen og mål for samarbeid lokalt og med foresatte (KUF 1996). Læreplanen legger altså ganske mange føringer for hvordan læringen skal foregå i skolehverdagen. Ut fra dette skal altså læreren manøvrere, og det blir klart at dennes kompetanse vil få stor betydning for de valgene som kan og skal tas for å kunne gjennomføre en tilpasset og god undervisning. En statistisk beskrivelse av lærerforhold i ungdomsskolen så slik ut i begynnelsen av dette årtusen: På ungdomstrinnet var det omtrent lik fordeling mellom mannlige og kvinnelige lærere. Gjennomsnittsalderen på lærerne i grunnskolen var 46 år. På ungdomstrinnet har 48% av norsklærerne mer enn 20 vekttall i faget, ca 22% har mellom 10 og 20 vekttall<sup>15</sup>. I forhold til lavere trinn har norsklærere på

---

<sup>14</sup> [www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_for\\_opplaringen.rtf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf)

<sup>15</sup> [http://www.ssb.no/emner/04/02/20/notat\\_200072/notat\\_200072.pdf](http://www.ssb.no/emner/04/02/20/notat_200072/notat_200072.pdf)

ungdomstrinnet forholdsvis god kompetanse i faget, selv om ca 20% har mindre enn fem vekttall i norskrelaterte fag. I forbindelse med innføringen av LK06 er det satt i gang flere kurs for kompetanseheving av lærerne.

Tester av elevenes kunnskapsnivå blir gjennomført i hele grunnutdanningen. På ungdomstrinnet skal det gis undervisvurdering i alle fag, og en sluttvurdering etter endt 10-årig skole. Sluttvurderingen baseres på undervisvurderingene og avsluttende eksamen. Denne eksamen, sammen med de nasjonale prøvene, gjennomføres likt over hele landet. I §2-3 i opplæringslova står følgende:

*Departementet gir forskrifter om fag, om mål for opplæringa, om omfanget av opplæringa i faga og om gjennomføringa av opplæringa. Departementet gir forskrifter om vurdering av elevar og privatistar og om klage på vurderinga, om eksamen og om dokumentasjon.<sup>16</sup>*

Læreplaner, lover og forskrifter, samt arbeidsavtaler setter ganske stramme rammer for hvordan undervisningen skal organiseres, hva som skal vektlegges og også endel om undervisningsmetoder. Norsk skole er i stor grad sentralstyrt, fordi man ikke ønsker store kvalitetsforskjeller nasjonalt. I flere ulike internasjonale rapporter fremstår Norge som gjennomsnittlig når det gjelder beslutningsdelegering til skolenivå, og vi har i Norge et potensial for å kunne gi skolene større handlingsrom (Eurydice Key Data<sup>17</sup>; Education at a Glance<sup>18</sup>; PISA 2000).

## 4.2 Lærerne og feltene de opererer i.

For å få større forståelse for det bakteppet som danner grunnlaget for norsklærernes handlinger er det nødvendig å se nærmere på feltet de handler i.

<sup>16</sup> <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-3>

<sup>17</sup> [www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryTopicResults?topicCode=abab&construCode=BB&countryCode=NO&regionCode=](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryTopicResults?topicCode=abab&construCode=BB&countryCode=NO&regionCode=)

<sup>18</sup> [www.oecd.org/document/34/0,2340,en\\_2649\\_34515\\_35289570\\_1\\_1\\_1\\_1\\_00.html](http://www.oecd.org/document/34/0,2340,en_2649_34515_35289570_1_1_1_1_00.html)

*...;desse agentane er sosialt konstituerte som aktive og handlande i feltet på grunn av at dei har dei nødvendige eigenskapande for å kunne verke der, for å kunne skape verknader der. Og det er jamvel med utgangspunkt i kjennskapen til feltet som dei er innpassa i, at ein betre kan gripe kva som er spesielt for dei, originaliteten deira, synsstaden deira som posisjon(i feltet) og som utgangspunktet for at det spesielle synet deira på verda, på feltet i seg sjølv, kjem i stand (Bourdieu 1993b: 92/93).*

Som litteraturformidlere er lærerne aktører i en litterær institusjon med en posisjon innenfor det litterære feltet. Som norsklærere er de også deltagere i et profesjonsmiljø av pedagoger innenfor et skolefelt. Begge disse feltene er kulturelle felt hvor en spesifikk form for symbolsk kapital er gjeldende. Disse feltene er igjen deler av et større maktfelt hvor økonomisk kapital er den gjeldende kapitalform. Til sist er alle disse omgitt av det overordnede metafeltet – den politisk bestemmende makt, som innehar monopolet på utøvelsen av den legitime symbolske volden (Bourdieu 1993b: 97).

I sin posisjon som norsklærere vil hverdagen influeres av alle disse feltene. Metafeltet, den sittende regjering og storting, bestemmer målet for undervisningen og krav til tid og sted for gjennomføringen, samt spesifiserer kravet til posisjonen som lærer. Kommunene setter, sammen med staten, rammer for de økonomiske ressursene dette skal foregå innenfor. Ut fra dette skaper så hver enkelt skoleledelse feltet av posisjoner som danner det nettverk av lærere som skal formidle læreplanens kunnskapskrav, og fordeler lærerressurser og økonomiske ressurser mellom de ulike fagfeltene. Slik vil en norsklærers hverdag også berøres av fagets symbolske kapital i forhold til de andre fagene, og litteraturens og lesingens plass vil bestemmes av hvordan disse ansees som viktige kunnskapskapitalformer i sammenligning med de andre delene av faget, som grammatikk, skriving, osv.

Både det litterære og det pedagogiske feltet befinner seg ved den dominerende pol i det sosiale rommet. De har begge utviklet en viss uavhengighet til den politiske og økonomiske makten, men er underlagt disse feltene på grunn av sin avhengighet av enten økonomisk eller politisk profitt (Bourdieu 1996a). Disse feltene er dermed



underlagt kravet om å kunne vise til en ”verdslig” suksess som for eksempel målbare, gode elevprestasjoner. Slik vil influeringen av de dominerende feltene kunne spille en avgjørende rolle for norsklærernes valg av litteraturformidling og tidsbruk på de forskjellige delområdene innen norskfaget. Det å sørge for at elevene innehar den kunnskapen som i første omgang blir forespurt, for eksempel i nasjonale prøver, vil ha prioritet. Embla viser et eksempel på dette i følgende formulering:

*Og de nasjonale prøvene er ganske krevende og. Det tok jo **veldig** mye tid i fjor, i tiendeklasse i fjor. Ja, egentlig...forberedelser til prøvene, som tok mange timer, som tok noen uker liksom. Eller, vi fikk jo ikke **oppgavene**, i og for seg, men vi fikk ganske mye forberedelseslitteratur, men det var jo mye faglitteratur da egentlig, så det tok jo mye tid sånt noe. Men det er ikke dermed sagt at det ikke er **greit**, det var mye bra, og jeg er for så vidt positiv til de nasjonale prøvene også jeg, på mange måter, men det er bare det at organiseringen tar mye tid, som...ja.<sup>19</sup>*

Vi ser her at metafeltets bestemmelser dominerer hverdagen i det pedagogiske feltet. Norsklæreren må prioritere en undervisning som skal forberede elevene til den nasjonale testen, og mye tid i norskfaget brukes da til dette.

For skolene i denne oppgaven vil metafeltets bestemmelser være likt for alle. Spesielt for situasjonen da empirien til oppgaven ble innhentet, var at alle skolene befant seg i en overgangsfase mellom to læreplaner. Metafeltet hadde omdefinert de retningsgivende strukturene for undervisningen, og alle de ovenfor nevnte feltene var påvirket. Det hadde vært gjennomført en skolepolitisk kamp i metafeltet, hvor den daværende regjering hadde fått gjennomslag i stortinget for en omstrukturering av grunnskolens innhold som ville påvirke alle deler av skolehverdagen. Rammebevilgninger fra staten, og kommunenes bevilgning til skolene, skulle økes for at Kunnskapsløftet – LK06 skulle kunne gjennomføres; nye krav til det pedagogiske nivået og undervisningen. Nye krav til undervisningsrom, til tilgjengelighet på IT, nye lærebøker og tilgang på bibliotek med bibliotekar. Undervisningsformen skulle altså endres på flere måter, og samtidig understreket den nye læreplanen at følgene

<sup>19</sup> Jeg har uthevet ord der jeg oppfatter at lærerne legger trykket i setningen.

kunnskaper skulle danne basis for all undervisning; lesing, skriving, regning og bruk av digitale verktøy<sup>20</sup>.

Vi ser at i denne sammenheng er lærerstillingen en dominert posisjon med tydelige strukturelle føringer for utøvelsen av funksjonen. Samtidig vil den nye læreplanens fokus på lesing og skriving som basiskunnskaper, øke norskfagets symbolske verdi i forhold til flere av de andre fagene, og dermed øker også den symbolske verdien som ligger i norsklærerens posisjon. Denne prosessen startet allerede med vedtaket om gjennomføring av *Tiltaksplanen for lesing og leselyst* i 2003. Virkningen av tiltaksplanen hadde ikke vært synlig direkte for norsklærerne, siden fylket disse skolene lå i hadde fordelt tiltaksmidlene til større prosjekter som stort sett hadde kommet bibliotekene til gode. Likevel var det tydelig at talen om bøker og lesing i media, og den stadig større synliggjøringen av boklesing som en viktig aktivitet i det sosiale rommet, hadde hatt betydning for lesingens symbolske verdi også i skolen og norskfaget.

Lærerhverdagen var altså preget av den usikkerhet som store endringer medfører, på det tidspunktet intervjuene fant sted. Skolefeltet var midt oppe i en omstrukturering som alle var klar over, men som ingen av lærerne hadde oversikt over, eller direkte påvirkningskraft på. Ingen av lærerne hadde lest forslaget til ny læreplan, som altså var godkjent av stortinget flere måneder før intervjuene fant sted, men alle hadde fått muntlig informasjon av rektor, og lest informasjon om endringer. De var opptatt av at den nye planen ville gi dem større frihet, at det nå ble mer opp til dem hvordan undervisningen og innholdet i faget skulle settes sammen. Edit sier:

*Det er jo en del av ny læreplan, at det er lokal frihet og at hver enkelt skole skal lage sin lokale læreplan. Så ...så vi skal stilles mye friere. Også skal du gjøre det på den måten du tror liksom du når best mulig resultater da. Ja, så det er liksom den friheten da, det skal måles, men det er vi som skal gjøre det på den måten vi mener er best, eller mest hensiktsmessig.*

---

<sup>20</sup> [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_GrunnleggendeFerdigheter.aspx?id=2098&visning=2](http://www.udir.no/templates/udir/TM_GrunnleggendeFerdigheter.aspx?id=2098&visning=2)

Friheten til å forme lokale planer ble nevnt av flere, og mulighet til frihet i planleggingen av arbeidet syntes å være viktig for dem. Var dette en måte å kompensere for følelsen av manglende innflytelse og mulighet for å påvirke retningslinjene som videre skulle være malen for deres arbeid? Mangelen på mulighet for å påvirke ny læreplan var noe flere av lærerne kommenterte. Her Adam:

*Jeg føler at de som lager disse planene, de har ikke vært i skolen før, altså vi sitter og diskuterer den nye læreplanen på læreværelse eller i store foraer så, så synes jeg det er **ille** når stort sett **alle** lærerne er **negative** til forslaget som kommer, og det er noe som bør gi, altså det bør gis en **tilbakemelding** til de som lager disse planene, at vi, vi er ikke helt **enige** i det som skjer. Altså, det bør være kommunikasjon her, og det, det føler jeg vel kanskje ikke, uten at jeg har veldig greie på det her, så føler jeg vel ikke at den er **god** nok, når så mange lærere sitter og er, synes det vi skal inn på nå er **helt** høl i hue. Blant annet det der med B-språk, men nå prater jeg litt utenom da, men.. (ler) Å innføre 2.-språk for samtlige elever, det synes jeg er **helt** horribelt. Elever som har., som **sliter** i norsk, for eksempel, og fra før av synes at engelsk er **mer** enn nok, også **må** de ha spansk, fransk eller tysk i tillegg, det er helt, helt ... ja.*

Posisjonen lærerne innehar i det pedagogiske feltet har ikke nok symbolsk makt til å bli viktig i utformingen av de overordnede retningslinjer for undervisningen, men en endring av lærernes posisjon i feltet er likevel synlig, i og med at lærerne er trukket inn i planleggingen og utformingen av de lokale læreplanene. Det kan synes som om den symbolske kapitalen i lærerposisjonen her oppgraderes i det pedagogiske feltet.

Av de seks norsklærerne jeg intervjuet hadde tre sin utdannelse fra lærerhøgskole og tre fra universitet. Alle skolene hadde begge kategorier lærere. Det var tydelig at lærerne var oppmerksom på dette skillet, og Evas uttalelse her var typisk:

*Og så, det er jo mange som har norsk, fra lærerskolen, men det er jo ganske stor forskjell. Det er jo, jeg har jo ganske mye norsk, jeg er ikke den som leser mest for det, altså. Det trenger ikke ha med hvor mye du leser å gjøre. Men, noen har liksom ti vekttall norsk fra lærerskolen, og andre har masse fra universitetet, ikke sant! Så vi er litt sånn forskjellige på den skolen her; også så..., jeg føler at de som har fra universitetet, de er mer sånn fag og sånn, og de som er fra lærerskolen er litt sånn som har litt av hvert, og kanskje litt mer sosiale og flinkere på andre måter. Men...jeg kan ikke si det (ler litt).*

Lærernes ulike utdanningskapital er altså noe som erkjennes, men samtidig er dette ikke et tema som diskuteres åpent blant lærerne. Likefullt vil dette prege posisjonen lærerne innehar, og den symbolske fagkapitalen hver enkelt besitter. Om dette har betydning for valg i undervisningen skal vi se nærmere på i de neste kapitlene.

## 5. Litteraturundervisning i skolen.

### 5.1 Læreplanene, lærebøkene og litteraturundervisningen.

La oss se på noe av det læreplanen sier om hva elevene skal lære om litteratur. I L97 står det under mål for ungdomstrinnet at:

*Elevane skal kjenne hovudtrekka i norsk språkhistorie og litteraturhistorie og vidareutvikle forståinga si av den rolla språk og tekst spelar i kultur og samfunn (L97 1996: 125).*

Under hvert klassetrinn står det så spesifisert hvilken tidsepoke litteraturen skal hentes fra. I åttendeklasse skal man arbeide med den nasjonale skriftkulturen frem til 1850. Det står at man skal lese et utvalg av eddadikt og utdrag fra sagalitteraturen, samt eventyr av Asbjørnsen og Moe, men ellers er det kun forslag på forfattere i perioden som står nevnt (L97: 125-126). I niendeklasse skal man fordype seg i nasjonalromantikken. Her står nevnt en del forfattere som forslag, men ingen person eller verk er spesifisert med navn som pensum. Det står i tillegg at man skal lese en roman fra et europeisk land, og arbeide med humoristiske tekster fra nyere og eldre tid, samt lyrikk. Videre at man skal lese "... eit utval av tekstar av forfattarar som til dømes Camilla Collett, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Aleksander Kielland og Amalie Skram og få eit visst bilete av tida dei levde i og kva dei var opptekne av" (L97: 127). I tiendeklasse skal man så arbeide med litteraturhistorien fra 1850 og frem til i dag. Det står her presisert at elevene skal kjenne Henrik Ibsen, men ellers blir det kun gitt forslag på forfattere i perioden. Det står også presisert at elevene skal: "...lese nye bøker etter eige val. Skrive vurderingar eller tilrådingar for jamaldringar" (L97:128). For alle tre klassetrinnene står det spesifisert at elevene skal "...setje forfattarar dei arbeider med inn på ei tidslinje" (L97: 126-127) eller "...ordne kunnskapen sin om sentrale norske forfattarar i perioden" (L97: 129).

I L97 for ungdomstrinnet er det altså kun forfatterne Asbjørnsen og Moe, samt Ibsen som er fastlagt med navn på pensum. Utover disse er det opp til læreren å

fastlegge hvilke forfattere elevene skal gjøres kjent med. Fokuset i pensum ligger på litterære tidsepoker, og her er læreplanen klar i sin fordeling på de tre årene. I den nye læreplanen, LK06, lager man kompetansemål for fullførte trinn, ikke for hvert år. Man beskriver hva elevene skal kunne etter fjerde, syvende, tiende og trettende skoleår. I beskrivelsen av kompetansemålet i norsk etter tiende klasse, er kunnskapskravet til ”Språk og kultur” formulert slik:

*Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:*

*-presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv.<sup>21</sup>*

Direkte knyttet til lesing og litteraturkunnskap står det videre en del om å kunne begrunne litteraturvalg og formidle leseopplevelser, lese og skrive tekster i ulike sjangere, og presentere resultatet av fordypning i et selvvalgt forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema. Ordet ”roman” er ikke brukt, men begrepet ”tekster” går igjen, og litterære begreper som drama, lyrikk, fortellinger, noveller og tegneserier er alle sjangere som skal leses og kunne defineres av elevene. Ingen forfatternavn er spesifisert i den nye læreplanen for ungdomstrinnet. Det er heller ikke spesifisert at litteraturundervisningen skal følge litterære epoker, annet enn det som ligger i det ovenstående nevnte ”klassiske verk fra norsk litteraturarv”.

Lærerne hadde på det tidspunktet intervjuene fant sted ikke satt seg inn i den nye læreplanen, men de sa at det ble diskutert en del lærerne mellom om hvordan den nye planen ville virke inn på undervisningen. Flere uttalelser kunne tyde på at det å lese læreplaner ikke var noe man brukte særlig tid på. Når det gjaldt L97 var det mye lærerne trodde sto der, som faktisk ikke gjorde det. Et eksempel er følgende uttalelse av Enigma:

---

<sup>21</sup> [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818&visning=5&sortering=2&kmsid=70239](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818&visning=5&sortering=2&kmsid=70239)

*Nå er jeg så heldig at jeg begynner med den nye læreplanen da, som er mye mer fleksibel.(...) Vi kommer inn i den nye læreplanen neste år, og derfor tenker jeg, okay, da kan jeg gjøre litt mer det jeg trur på er riktig i forhold til sånn basis. Basiskunnskapene er jo nå nøkkelen i den nye læreplanen, og det er lese og skrive og regne.(...) Sånn at jeg har læreplanen og forskrifter i ryggen når jeg, med det jeg gjør nå.(...) De setter treårs, altså i tiende, etter tiendeklasse så **skal** de kunne det, og det, og det, men veldig lite spesifisert, altså L97 er jo helt konkret, så det er jo, de har jo gått **bort** fra det nå, i det nye pensumet. Det blir jo mer lokal tilpasning og også **mye** mer frihet for lærerne.*

Ask uttaler seg også om L97, LK06 og pensum. Han har ikke lest LK06 på det tidspunktet intervjuet finner sted, men sier at lærerne diskuterer en del den nye planen.

*Altså det eneste jeg har skjönt er at det blir veldig, veldig mye mindre **krav** da, om hva man på en måte **skal** ha vært igjennom. Nå er det veldig detaljert, i L97, hvor Hamsun står nevnt og de fire store står nevnt og, men nå tror jeg de er i ferd med å ikke stå nevnt engang! Men, det blir veldig spennende, om de er der eller ikke.*

Både Ask og Enigma sier her at L97 spesifiserer pensum helt, noe den faktisk ikke gjør. Med unntak av Asbjørnsen og Moe, samt Ibsen fastsetter planen kun at litteraturundervisningen skal følge de litteraturhistoriske epokene, samt konkretiserer hvilke litterære sjangere elevene skal kjenne til. I tillegg blir dette fordelt på hvert av de tre årene på ungdomstrinnet, til forskjell fra LK06 som fastsetter kunnskapskravet etter fullførte tre år. Den mest iøynefallende forskjellen er at man i LK06 ikke snakker spesifikt om litterære epoker, men bruker uttrykket, litterær kulturarv.

Lærernes uttalelser om læreplanen åpner opp for en forståelse av hvor viktig lærebøkene blir i undervisningen. Alle skolene hadde satset på ett hovedverk i norskundervisningen, og to av skolene brukte det samme. På tross av at lærerne var fristilt i sitt undervisningsopplegg, benyttet alle læreverket som grunnlag for undervisningen. To av lærerne, og de var fra samme skole, sa de "klippet og limte" en del fra andre læreverk og litterære tekster i tillegg. Lærerne hadde stor tro på at læreverkene ga en god og riktig fremstilling av de litterære epokene og de største forfatterne, og at ved å følge dem ville elevene lære det de skulle. Noen uttalelser kunne

tyde på at lesing av læreplanen ble erstattet av lesing av læreverket. Adam svarer slik når jeg spør om det står samtidslitteratur på pensum for i år:

*Så, jeg har ikke pløya gjennom hele norskboka ennå, og sett hvordan det er, så akkurat den delen ... kan jeg ikke svare deg godt nok på.*

Og Ask bekrefter denne antagelsen med sin uttalelse:

*Jeg tror nok de fleste lærere går ut fra at læreverket er basert på læreplanen, og at så lenge man følger **læreverket** så følger man også **læreplanen**. At man ikke går ut av læreverket og ser på **målene** bare, i læreplanen for eksempel, for da er det sikkert noe man kunne **tatt** bort, og noe man kunne **puttet inn**.*

Ut fra denne empirien kan det synes som om lærebokforfatterne og -redaktørene besitter en posisjonen med stor symbolsk makt. En makt til å legge strukturerende premisser for hvordan gjennomføringen av litteraturpensumet skal foregå, og hvilke tekster og forfattere elevene skal kjenne. De innehar nok symbolsk makt til at lærerne har tillit til at deres tolkning av læreplanen er riktig og god.

Det kan synes som om en stressende lærerhverdag forsterker den betydningsfulle rollen læreverket får. Følgende uttalelse av Eva kan tyde på dette:

*Ja. Ja, vi føler jo at det... det er så stort pensum i norsk, og vi har så mye vi **skal** igjennom i forhold til L97, så vi må bare...og da er jo... bøkene er jo lagt opp etter L97, så da er det greit å bruke dem. Da får du gjort det du skal.*

Embla formulerer det slik:

*..., da, i tiende, da føler du deg bundet av læreboka, for de skal stå til ansvar. De skal opp til en eksamen til slutt, liksom, så de må få pensum på lista.*

Lærerne forholder seg til lærebøkernes utvalg som et godt utvalg, sett i forhold til de rammene som begrenser faget. Læreverket er godkjent av departementet som en god mal for den kunnskapen elevene trenger å tilegne seg. Ved eksamen vil det være denne kunnskapen elevene skal testes i. Lærebokforfatterne besitter nok symbolsk makt til å definere den viktigste litterære kjennskapen eleven trenger. At norsklærerne i denne



undersøkelsen ikke vurderte det utvalget lærebøkene gjorde, kan ha en sammenheng med at de ikke oppfatter seg som aktører med nok litterær kapital til å foreta en slik vurdering. Trolig er det i hvert fall at sikkerheten det ligger i det å vite at boken gjennomgår den kunnskapen eksamen vil etterspørre, veier tungt i denne sammenheng. Resultatet blir at man opprettholder den gjeldende litterære doxa slik den defineres av aktører i feltet med stor symbolsk kapital. Slik vil elevenes habitus struktureres til å opprettholde den ortodokse mening om den gode litterære smak, og den viktigste litteraturen. Noen av lærerne har reflektert over den makten lærebokforfatterne har. En av dem, Enigma, uttaler seg slik:

*Lærebokforfatterne har jo **utrolig** makt! Så jeg er jo sikkert ganske rebell da, som går mine egne veier. Jeg starter med barne- og ungdomslitteraturen nå (i åttende klasse). På planen, L97, så står det i tiendeklasse. Også skal sottenhundretallsdikterne, Petter Dass og Holberg, ja fra femtenhundretallsdikterne, står på pensum i åttende. Det er jo **helt** idiotisk. Hvordan får man dem... selvfølgelig kan du gjøre fortellingene levende, men nå veit vi jo på grunn av forskning og PISA og alle disse, det er vel sånn man ikke skal si, at all forskning tilsier, men, men man kan jo allikavel **bruke** det, **bruke** den forskningen da, jeg synes jo det er litt viktig! Og da er vi jo nå på et sånt nivå at folk har problem med å knekke **lesekode**n, på en måte, og da begynner du ikke med **Holberg**. Altså **det** ... Så jeg tenker liksom atte først må vi få dem inn i bokenes verden, og så ... **Jeg** kommer til å ta med Ibsen og Bjørnson. Jeg kommer til å ta med **alt** det, selvfølgelig, men kanskje ikke på de stedene hvor det er **forventet** at vi skal gjøre det.*

Enigma har undervist i norsk i atten år og har mellomfag i norsk, samtidig som hun leser endel privat. Dette, at hun besitter så mye av både litterær og pedagogisk kapital, er antagelig grunnen til at hun kan reflektere og uttale seg slik hun gjør om dette emnet. Hennes kunnskap og erfaring gir henne sikkerhet nok til å bryte med lærebokstrukturen, og foreta valg hun mener er til det beste for elevene.

## 5.2 Den estetiske norm og kanonisering.

Ett av temaene lærerne og jeg pratet om var hva de leste privat. Det viste seg at alle lærerne valgte samtidslitteratur når de leste i fritiden. Ofte falt valget på romaner som

var utgitt i løpet av det siste året, og som hadde vært godt synlige i media i form av gode omtaler eller høye salgstall. Når jeg spurte lærerne om de fortalte elevene sine om det de leste, eller brukte disse bøkene i undervisningen, ble svarene stort sett benektende. Unntakene var bøker skrevet av forfattere som allerede var mye brukt i lærebøkene, som for eksempel Lars Saabye Christensen og Erlend Loe.

For lærerne jeg snakket med var undervisning i litteratur det samme som å undervise i litteraturhistorie. Selv om de alle sammen hadde et privat forhold til ny litteratur, var det vanskelig å få dem til å definere denne som god eller dårlig. De kunne si at de likte den og den boka, men å presentere den som viktig litteraturkunnskap for elevene gjorde de ikke. Det kan være at lærernes posisjon innenfor det litterære feltet ikke innehar nok symbolsk kapital til at de vil definere den gode smak, eller den viktigste litteraturen. Det er nok også vesentlig, at læreverkene avsetter så lite plass til ny litteratur at lærerne oppfatter denne som mindre relevant kunnskap for elevene. Litteraturen må anerkjennes som stor av aktører i det litterære feltet som besitter posisjoner med stor symbolsk kapital, før litteraturen vil bli brakt videre til elevene som viktig.

*Given the works of art exist as symbolic objects only if they are known and recognized, that is, socially instituted as works of art and received by spectators capable of knowing and recognizing them as such, the sociology of art and literature has to take as its object not only the material production but also the symbolic production of the work, i.e. the production of the value of the work or, which amounts to the same thing, of belief of the value of the work (Bourdieu 1993a: 37).*

Slik blir lærerne med på å opprettholde lærebøkens definisjon av den litterære kanon som skal befinne seg innenfor det dannede kretsløp. I samtalen med Ask spør jeg om de leser eller diskuterer nålevende forfattere som Jon Fosse og sammenligner ham med tidligere dramatikere. Slik svarer han, riktignok med en liten latter som forteller at han har reflektert over emnet: ”Drama er Ibsen, ikke sant”.

Det kan se ut som om manglende kanonisering eller bred anerkjennelse, er en viktig årsak til at samtidslitteraturen får lite fokus på ungdomstrinnet.

Samtidslitteraturen er viet liten oppmerksomhet i lærebøkene, og dette indikerer at kunnskapen ikke er eksamensrelevant. Eva forteller:

*Også går jo egentlig boka helt fram til når den ble laget på nittitallet, men man rekker jo aldri det som er helt på slutten. Så Lars Saabye Christensen og sånn, rekker vi nesten aldri.*

Samtidslitteratur regnes som all litteratur etter etterkrigslitteraturen. Vi snakker altså om litteratur skrevet fra de siste femti år, og lærebøkene stopper altså på 1990-tallet. Nettopp i denne epoken har utgivelser av norske forfattere vært stor. Vi har de siste tiår i Norge hatt mange, nye og svært gode skjønnlitterære utgivelser. Samtidig sier læreplanen at elevene skal opplæres i ny, norsk litteratur. Hvorfor er så ikke denne perioden viet større oppmerksomhet i lærebøkene?

Bente Aamotsbakken har gjennomført en studie om skolens kanon og kanonisering av litteratur som gir interessante nye perspektiver på dette området. I sin studie intervjuet hun blant annet fem forlagsredaktører fra de fem største lærebokforlagene i Norge, og spurte dem hva de ville ta ut av klassisk litteratur i norskbøkene for å få plass til mer av den nyere litteraturen. Slik sammenfatter hun svarene de ga:

*Ingen av de fem redaktørene så noe klart behov eller nødvendighet i å redusere omfanget av klassiske tekster eller gullalder-tekster<sup>22</sup>. Da spørsmålene om dette kom opp, så de fem straks på forrige århundre og tenkte reduksjon innenfor epoker umiddelbart forut for eller ganske nært opptil de to siste tiårene. Refleksjonene omkring reduksjon var selvsagt ulike, men tendensen i svarene var likevel temmelig entydig. Det blir derfor en stor kontrast mellom det faktum at nesten samtlige redaktører er forbeholdne til det sterke fokuset litteratur fra 1870 til 1900 har, og motviljen mot å redusere antall klassiske tekster i en eventuell ny antologi. Dette synliggjør kanons dominerende posisjon som umerkelig tilstedeværende rettesnor. Denne kanon er en integrert del av skolens diskurs, og den blir også av den grunn en selvfølgelig refleks hos den enkelte redaktør og lærer. Kanon forsterker seg hele veien via ulike diskurser og ender opp med å stå nærmest uimotsagt i dag. En naturlig følge av kanons sterke stilling blir unektelig en mager representasjon av nyere litteratur, noe utsagnene fra de fem redaktørene til fulle gav bevis på (Aamotsbakken 2003: 79/80).*

<sup>22</sup> Begrepet blir gjerne benyttet om litteraturen som kom ut på slutten av 1800-tallet og frem til århundreskifte.

Dette kan tyde på at heller ikke de ansvarlige lærebokredaktørene kan, eller ønsker, å sette kanonisert litteratur under debatt. De er også aktører med habitus strukturert innenfor den samme dannelsesstradisjonen, og med en posisjon i det litterære feltet de vil opprettholde. Kanonisert litteratur fungerer gjerne som en målestokk for annen litteratur og setter standard for hva som kan oppfattes som litteraturens estetiske norm. Det kan synes som om litterære verk som i lang tid har vært kanonisert, vanskelig kan ”avkanoniseres”, og at dette er grunnen til at redaktørene gikk til litteratur utgitt i siste halvdel av 1900-tallet, når de ble spurt om hvilke tekster de eventuelt ville fjerne fra lærebøkene for å gi plass til ny litteratur.

*Den almindelige professor i humaniora og samfundsfag har en tendens til mere at være mere en forvalter af den sosiale orden i dannelsesspørgsmål end en forsker i disse fænomener. Deraf også tendensen til at instituere og bevare den foreskrevne dannelse, først og fremmest ved at redigere kompendier, skrive håndbøger, fastlægge pensum osv (Callewaert 2003: 68).*

På tross av den litterære kanons stabile plass i skolens litteraturundervisning ga lærerne uttrykk for at de hadde reflektert over temaet. Enigma sier:

*Altså, til mellomfag nå, så hadde vi akkurat det der som problemstilling. Kanon, altså **kanonisering** av litteratur, og det er gjort mye spennende forskning på **det**. Hvorfor er de utdragene som er i alle bøkene for videregående og ungdomskolen, hvorfor **er** de der? Er det fordi de er så innmari gode, eller? Det er det jo ikke.*

Etter godkjenningen av ny læreplan har det vært en del debatt i media om det mange oppfatter som mangelen på en uttalt kanon i litteraturpensumet. To fløyer i debatten har vært tydelige. Den ene har vært sterkt representert av godt etablerte forfattere som blant annet Lars Saabye Christensen og Roy Jacobsen, sammen med professorer og høyskolelektorer i litteratur. Disse har gått ut med bekymring for hva som skjer med undervisningen av litteratur, når læreplanen ikke uttrykker hvilke forfattere som regnes som store og viktige. Argumentene dreier seg blant annet om at de mener vi trenger en målestokk å sammenligne litteraturen med, og en felles litterær historiekultur. De får her støtte av Trond Berg Eriksen som tidligere har argumentert for at om man i det hele tatt er opptatt av distinksjonen mellom god og dårlig litteratur er man avhengig av en

litterær kanon. ”De eneste som ikke vil trenge en kanon verken nå eller senere, er de som har oppgitt blikket for forskjeller” (Eriksen 1995: 21).

Den andre fløyen, som også representeres av kjente personer og forfattere, som Ingvar Amjørnsen, Knut Nærum og Aslak Sira Myhre, mener fokus på den historiske kanon i litteraturundervisningen gjør det vanskelig å skape entusiasme for litteratur og lesing hos elevene, og hindrer litteratur som kunne fenge elevene fra å få en plass i undervisningen. Kanskje er det slik at disse to sidene har fokus på to forskjellige sider av undervisningen, som ikke nødvendigvis betyr at de er uenige i at elevene skal gjøres kjent med god litteratur. Den ene fløyen fokuserer på å uttale en historisk målestokk for hva som regnes for god litteratur, og et syn på den kulturelle arven som essensiell for forståelsen av litteraturens betydning. Altså kjennskap til kanoniserte forfattere og litteratur. Den andre fløyen har lesingen som den viktigste faktoren, ikke kunnskap om bøkene, men fremming av lesing og leseglede. Kan dette sees som de ortodoxes ønske om opprettholdelsen av den definerte gode smak, mot heterodoxe aktører som mener lesingen i seg selv må komme i fokus, og at man må åpne for debatt om kanoniserte litterære uttrykk?

Verdt å merke seg er det i hvert fall at det synes som om vi er i ferd med å se en endring i vektleggingen av den litterære kanon i norskfaget, i og med at metafeltet gjennom den nye læreplanen ikke definerer noen kanon som pensum på ungdomstrinnet, og heller ikke vil fokusere på litterære epoker. Derimot har man fastsatt at det er et mål å fremme leseglede hos elevene. Slik kan det synes som om den heterodoxe fløyen, som kjemper for fokus på lesing, har fått støtte fra høyere hold. Dette kan bety en dreining mot mindre fokus på den historiske kanon i norskfaget, og mot mer oppmerksomhet på ny, god litteratur som vil engasjere elevene, og fremme leseglede. Dette betyr ikke at man må senke det litterære nivået i undervisningen, eller elevenes kjennskap til god litteratur. Det betyr at man åpner opp for valg og diskusjon om hva som er god litteratur. At man nå kan diskutere og sette litteratur opp mot hverandre, slik at tidligere kanonisert litteratur må forsvare sin plass i sammenligning med nyere litteratur.

Det kan være at vi her ser en dreining vekk fra skolen som opprettholder av den klassiske dannelsen, som har vært knyttet til den borgelige overklasse eller høyere middelklasse, og mot et fokus på litterær kvalitet og smak generelt. Om dette fører til at lærere velger ut litterære verk som både har god litterær kvalitet, og et tema elevene synes er interessant eller kan kjenne seg igjen i, kan dette bidra til at flere bøker vil bli blokadebrytere og sirkulere i det folkelige kretsløp. Om vi har forskning på prestasjonsforskjeller i minne, og skolen som medvirkende til å opprettholde klasseforskjeller, kan dette muligens bli et viktig bidrag til utjevning av ulikhet i forbindelse med lesing og litteraturbruk.

Uansett, skolen spiller fremdeles en viktig rolle i gjenskapingen av den estetiske normen for god dannelseslitteratur. Spørsmålet er kanskje ikke om vi trenger en litterær kanon eller ikke, men hva som skal til for at også ny litteratur skal kunne anerkjennes som god og viktig litteraturkjennskap, så viktig at norske ungdomsskoleelever skal få ta del i kunnskapen? Lærernes tale om litteratur har betydning for gjenskapelsen av sosiale teorier og persepsjoner som angår litteraturen, men denne talen vil også ha betydning for forestillinger om vårt samfunn og om verdier generelt. Bak en reproduksjon av litteraturhistorien ligger det også aspekter som er viktige for den sosiale samhandlingen og forståelsen av den kulturelle konteksten vi forholder oss til. Vi skal se litt på dette i neste kapittel.

### 5.3 Litteraturhistorie, kulturhistorie og nasjonal identitet.

I samfunnsvitenskapelige teorier om kulturell reproduksjon blir aspektet om en sosial opprettholdelse betonet. Gjennom skolesystemet fornyes forutsetningene for samfunnets eksistens og være- eller funksjonsmåte. Durkheim formulerer det slik: Oppdragelse og undervisning er "...det middel hvorved samfunnet stadig gjenskaper vilkårene for selve sin eksistens" (Durkheim 1968 i Østerberg 1983: 119). Felles utgangspunkt og like referanserammer skal gjøre det lettere å samhandle og kommunisere i et samfunn. Ved å sosialisere elevene inn i en felles historisk kultur opprettholder man like måter å tenke og handle på. Durkheim kaller det kollektiv bevissthet, kollektive forestillinger,

kollektive følelser, altså måter å handle, kjenne og tenke på som har sitt utgangspunkt utenfor individet selv (Durkheim 1968; Østerberg 1983; Emirbayer 2006). Bourdieu ville brukt begrepet habitus, og viktigheten av at aktører har de samme strukturerte strukturene for å samhandle og forstå hverandre. Av denne grunn ønsker man å reprodusere bilde av nordmannen og det norske samfunn i elevenes undervisning. Bourdieu sier det slik:

*Uppfostran och undervisning – uppfattad som den process genom vilken reproduktionen av den kulturella godtyckligheten sker över tid, via produktionen av habitus, vilken producerar praktiker som är konforma med den kulturella godtyckligheten (tack vara överförandet av formningen som varaktigt kan "informera" mottagarna)- är det grunnleggende redskapet för historisk kontinuitet (Bourdieu & Passeron 1970: 47/48 i Englund 1997: 33).*

En av informantene gjorde det tydelig hvordan litteraturhistorieundervisningen dekker en slik sosialiseringssfunksjon i det norske samfunn. At det bak fastsettelsen om at litteraturundervisningen skulle følge en historisk linje, kunne ligge tanker om å opprettholde og overføre en felles kulturell referanseramme og forståelse av det norske, det norske samfunn, dets verdier og tenkemåter. At litteraturhistorien spiller en viktig rolle som nasjonsbygger. Enigma forteller:

*Jeg tenker ... jeg har nok forandra litt syn på hva som er viktig som norsklærer med åra, og jeg er **veldig** opptatt av at **litteratur** skal være **litteratur**, og at det ikke skal være **historieundervisning**. Inspirert av Aslak Sira Myhre og de her i foreningen !les, som har hatt noen tankevekkende foredrag på akkurat det der, som går på nettopp dette her med hvor, og hvis du ser på fagplaner, og lærebøker, så er det altså litteraturhistorien er det som er vektlagt aller tyngst, det er det de får på eksamen. Og jeg er jo helt enig med de som mener at det er jo ikke **litteraturoppplæring**, altså det er **historieopplæring**, det er **kulturhistorieopplæring**. Så jeg har dreid **vekk** fra det. Det er ikke det at det ikke er viktig, men da skal man være litt bevisst på hva man **gjør**, at det faktisk er **kulturhistorie** man gjør, og ikke **litteraturoppplæring** man gjør. Så jeg har begynt å legge **mye** mer vekt på lesing og ... litteraturen i seg sjøl. Prøve å inspirere dem til å **lese**, og skape **leseglede**.*

Som hun sier er det Sira Myhre og foreningen *!les* som har inspirert henne til disse refleksjonene. Det kan synes som om denne delen av det litterære feltet har hatt stor gjennomslagskraft for sine ideer hos deler av lærerstanden, liksom politisk. Eva sier følgende:

*Det er, og der er vi jo igjen tilbake til det norskfaget er veldig ... **negativt belasta** med, synes jeg da, den herre kulturhistoriske tradisjonen som på en måte **stenger** for en del; Gode leseopplevelser, for en del kreativitet som kunne ha vært i faget.*

Mens Edit sier:

*Det ... jeg synes egentlig det er vår rolle jeg, og ... og trekke litt linjer tilbake. Og å snakke om ... samfunnet tidligere og ... da, at du fokuserer på liksom ting de skriver om som kanskje unge mennesker tenker ... den dag i dag liksom, altså sånn at de **ser** det liksom, at Henrik Wergeland var opptatt av forelskelse og alt det der, at de får litt sånn perspektiv på ting. Så ...*

Eva og Enigma har begge sin utdanning fra universitetet med litteratur i fagkretsen sin. Edit er utdannet på lærerhøgskole, har lang undervisningserfaring og er den av de kvinnelige lærerne som leser mest privat i dag. Det kan se ut som om disse representerer de samme to fløyene som i den offentlige debatten om viktigheten av en uttalt litteraturhistorisk kanon i skolen. Eva og Enigma er mer opptatt av lesing og kunnskap om god litteratur, uten at man må fokusere på den historiske kanon, mens Edit mener skolens rolle nettopp ligger i å opprettholde det historiske perspektivet. Ask, som er den av lærerne som leser mest, og som også har sin utdanning fra lærerhøgskolen, har et lignende syn:

*Og det er litt av den greia med litteraturhistorien og, at vi prøver å legge fram tekstene sånn at elevene skal få et innblikk i hva den teksten kan fortelle oss i **dag**. Hvorfor blir den en klassiker? Jo for de den kan si noe om forhold mellom mennesker, den kan også lære og forklare oss noe i dag. Som har gyldighet ett hundre og femti år etter at den ble skrevet liksom.*

Her kan det se ut som om lærerne utdannet på lærerhøgskolene, som også leser mye, lettere viderefører den litterære diskursen Aamotsbakken viser til, mens de



universitetsutdannede lærerne med litteratur i fagkretsen har lettere for å reflektere over bruk og valg av litterære verk, og være mer opptatt av lesing i seg selv. Det kan være at Eva og Enigmas større institusjonaliserte litterærkulturelle kapital her vises i deres symbolske makt til å sette litteraturundervisning under debatt. Ved at de har tilegnet seg en viss innsikt i litterære virkemidler og kunnskap om god litteratur, ønsker de å få brukt denne kunnskapen i undervisningen. De har nok kunnskap til å kunne plukke ut god litteratur og kunne argumentere for at deres valg er bra for elevenes kunnskap. Når litteraturpensum er så knyttet opp mot eldre, historisk litteratur, og så fastlagt som de oppfatter den, får de ikke brukt den kunnskapen de besitter til å velge litteratur. De mener kanonisert litteratur må forsvare sin plass i sammenligning med litteratur som utgis i dag. Disse lærerne innehar mye kunnskap, og de mener de kunne ha lagt opp undervisningen bedre om de ikke måtte forholde seg til så stramme rammer for litteraturundervisningen.

Om det nå er slik at vi ser en oppmykning av overbevisningen om litteraturhistorien som den eneste gyldige formen for litteraturundervisningen i skolen, kan dette nettopp ha med forståelsen av denne som en opprettholder av den nasjonale identiteten, det tradisjonelt, historiske norske. I en tid hvor vårt samfunn blir stadig mer fragmentert og ”det norske” nå består av mange ulike kulturelle uttrykk og samværsformer, vil kanskje en undervisning som søker å opprettholde en tradisjonell norsk kultur ikke lenger ha den tiltenkte funksjon? Vil det være naturlig i et multikulturelt, heterogent samfunn å la den norske kulturarven beholde sin dominerende plass i litteraturundervisningen? Om vi benytter Bourdieus forståelse av endring, vil det at man har forlatt den sterke fokuseringen på det historiske i undervisningen av norsk litteratur i ny læreplan, kunne forklares av at de samfunnsmessige forholdene har endret struktur, og at individene dermed er avhengig av en endring i habitus for å fungere bra. Det er ikke lenger behov for en kulturell reproduksjon av ”det historisk norske” fordi ”det norske” nå har en annen sammensetning, en ny struktur.

*Det er i denne forstand, og kun i den forstand, der habitusene er inkorporering av samme historie – eller mer presist, inkorporering av samme historie objektivert i habitus og strukturer – at praksisene de frambringer er gjensidig forståelige og umiddelbart tilpasset strukturene.(...) En av de grunnleggende virkningene av samsvaret mellom den praktiske mening og den objektiverte mening er produksjonen av en verden av felles sunn fornuft (Bourdieu 2006b: 62).*

Om en av skolens oppgaver er å sosialisere barn inn i en felles forståelig verden, må kanskje den lærdom skolen gir elevene inneholde en kjennskap til mer av det kulturelle mangfoldet vårt samfunn består av i dag. Dermed bør man kanskje være mer åpen for å utvide også den litterære kunnskapen til å gjelde mer av kvinners og andre kulturers forfatterskap, samtidig og historisk litteratur. Berg Eriksen diskuterer dette i ”Nordmenns nistepakke”. Her sier han:

*Svekkelsen av de dominerende kulturreferansene tilsvarer en ny global mobilitet og en avvisning av Vestens kulturelle hegemoni. For så vidt er det ikke vanskelig å skjønne dem som oppfatter Blooms<sup>23</sup> forsvar for de store menn i Vesten som fallokratiets eller kulturimperialismens siste sprell.*

Men:

*Hvis den felles identiteten blir fullstendig fortrent fra det kulturelle området, kan det skje uten alvorlige politiske og sosiale konsekvenser? Skal alle minoriteter og subkulturer kunne gjennomføre sine egne utdanningsprogram (Eriksen 1995: 25)?*

Nå er det vel ikke nødvendig å gå til det skritt å oppløse den felles opplæringen. Fokuset i LK06 er fortsatt på norsk litteratur. Poenget er at man åpner opp for mer av den samtidige litteraturen, og også mer av den internasjonale. Tiden er nok i hvert fall inne til å reflektere over konsekvensene av en sterk kulturell nasjonalisme, og betydningen den har i å bekrefte sosiale normer som vårt samfunn kanskje hadde hatt bedre av å endre. Vil ikke et større mangfold av kulturelle uttrykk bidra til å bedre forståelsen og kommunikasjonen på tvers av historisk-kulturell bakgrunn? Skolen spiller en viktig rolle i definisjonen av vår nasjonale identitet, og dermed bør spørsmål om hva og hvem som skal representere dette kulturelle uttrykket stadig vurderes, og eventuelt

<sup>23</sup> Harold Bloom, forfatter av *The Western Canon. The Books and School of the Ages* (1994, norsk utg. 1996).

endres, som følge av nye samfunnskonstellasjoner. Lærernes bruk av samtidslitteratur når de leser privat, er kanskje nettopp et uttrykk for at de føler behov for å lese forfattere og verk skrevet ut fra nåtidige ståsted og andre kulturer, som stemmer bedre overens med den forståelsen de har av dagens postmoderne samfunn. Om vi i litteraturundervisningen, i tillegg til opplæring i kanoniserte, norske, litterære verk, fikk inn noen nye symboler for den norske identiteten, vil dette muligens medføre at flere bøker kunne bryte det dannede kretsløp og sirkulere i det folkelige. Vi skal se mer på dette videre i oppgaven.

## 5.4 Betydningen av blokadebrytere.

Det er tydelig at lærerne er opptatt av å få elevene til å like litteratur. De ønsker at undervisningen skal være engasjerende og gjerne underholdende for elevene. Elevenes mening om litteraturen de blir presentert for er viktig for dem, og dette har betydning for det lærerne velger å fokusere på av lærebokens tekster. Et eksempel her fra Ask:

*..., det er vel ofte at vi kommer innom Jan Erik Vold da, som er sånn derre ... som kan **selges** inn til elevene liksom. Som er noe de kan **like**. At det er noe de synes er rart og kan **reagere** litt på liksom. Jeg tror det er kanskje **der** vi er litt, at vi prøver å finne det som elevene kjøper liksom, som vi ser at elevene kan få en reaksjon på, så vi i hvert fall **vekker** de litt, med ting som er...ja.*

Og Adam sier om sin undervisning:

*Som norsklærer så er jeg opptatt av å gi elevene en, en type undervisning som skal gjøre at de synes at norsk er, er **gøy**, at litteratur er **spennende**.*

Denne innstillingen kommer tydeligere frem i intervjuene med de mannlige lærerne. Kvinnene er også opptatt av å skape engasjement, men det virker ikke som om dette er den viktigste faktoren når de skal velge fordypning blant tekstene i læreboken. Egen kunnskap og erfaring med forfatteren eller verket, virker derimot som svært viktig i utvalgsprosessen. Her et lite sukk fra Eva:

*Vi blir så **glad**, og veldig imponert **når** de leser. Også, er vi litt oppgitt sånn åhh... Det der med engasjement, da, når du er norsklærer og vi lissom prøver å smitte over det der når du har leste en bok og, ja for eksempel "Kristin Lavransdatter", ja nå skal tiende opp, de skal opp i muntlig norsk, også snakker jeg om "Kristin Lavransdatter" for dem, for jeg vet at det i så fall blir **en** av oppgavene da. Og da synes jeg at jeg er veldig interessert, for jeg har jo sånt mellomfagsemne i Sigrid Undset liksom, så jeg har lest den boken..., jeg **kan** mye om den boka, og synes jeg forteller ganske fint, men det er akkurat som om jo **mer** jeg forteller, med de herre gutta, som skal bli snekkere, og som ikke leser i det **hele** tatt, som ikke er no` glad i å lese, jo bare lenger vekk forsvinner de, jo mer engasjert jeg er, jo lenger borte blir`em altså.*

I denne klassen blir "Kristin Lavransdatter" neppe en blokadebryter, men vil beholde sin plass i det dannede kretsløp. Tross fokuset på å engasjere kom det ikke frem i intervjuene at klassiske, eldre tekster ble lesersuksesser blant elevene. Derimot brukte alle lærerne noe tid på å snakke om det de definerte som "ungdomsbøker". Spesielt første året på ungdomsskolen virket det som om lærerne var opptatt av å informere elevene om bøker som de mente passet for elevenes "litterære alder". Noen av lærerne puttet også dette inn når de gikk gjennom kapittelet om barnelitteratur. Her ser vi klare eksempler på hva en roman som blir anerkjent i det allmenne kretsløp kan føre til. Enigma har følgende erfaring:

*..., og ... med "Harry Potter" og "Ringenes herre" så ble det jo **voldsom** etterspørsel etter fantasy, og den fantacysjangeren er jo **gull** verdt altså, for **gutta**, **spesielt**. Jeg mener, du har jo da gutter som aldri har lest en **bok**, som **træler** seg gjennom, eller ... som **med glede** leser ellevehundre sider i "Ringenes Herre" liksom, det **er** jo fantastisk, det sier jo **alt**!*

Og Ask svarer slik når jeg spør om elevene leser:

*Ja, jeg tror at "Ringenes herre" har hjulpet på det, og "DaVinci-koden" og sånne ting, jeg tror det **trengs** noen sånne da, fyrstårn, også kan man mene masse om de bøkene, men jeg tror det **trengs** noen sånne bøker, som kan trekke **massene** mer med. Det må være noen sånne fyrstårnbøker som det.*

Både "Harry Potter" og "Ringenes Herre" er eksempler på bøker som i utgangspunktet tilhørte et begrenset kretsløp, de var "kult"-bøker for de få, men som i forbindelse med

filmatisering av bøkene også ble salgs- og lesersuksesser. Det var et ganske begrenset salg og utlån av både den første ”Harry Potter”-boken på norsk og av ”Ringenes Herre” de siste par tiår, før filmatisering og sterk markedsføring fra forlagene gjorde at antall salg og utlån av bøkene nærmest eksploderte. Dette er et tydelig eksempel på blokadebrytere slik Escarpit benytter begrepet om bøker som bryter ut av det dannede kretsløp og gjør seg gjeldende i det større folkelige litteraturmarkedet. Aktører, i egenskap av portvakter som befinner seg rundt omkring i de kulturelle produksjonsfeltene, velger ut hva som skal formidles videre gjennom kollektive aktører som forlag, presse, salgsapparat for bøker, film osv, og styrer dermed tilgjengeligheten og kunnskapen som skal til for at en bok skal bli allmenn lesing. Bourdieu ville legge til, at i det bøkene ble en vare med stor økonomisk verdi, mistet de endel av sin symbolske verdi i det litterære feltet. Slik vil de bli en del av den allmenne, devaluerte smaken, og ikke ha samme verdi i det litterære feltet. Her vil man finne nye uttrykk for den gode smak for unge lesere. Om skolen klarer målsettingen i *Tiltaksplanen for lesing og leselyst*, og i ny læreplan, om å gjøre flere til lesere, vil nok det litterære feltet i Norge utvides kraftig og flere aktører melde seg på debatten om definisjonen av den gode litterære smak.

Over så vi et eksempel på hvordan aktører i viktige posisjoner har makt til å bestemme hvordan enkelttitler skal få bli allemannskjennskap. Lærerne var også bevisst på den lignende rollen de hadde i det lille sosiale rommet som de og deres elever dannet. Flere av lærerne uttrykte at de følte de leste for lite i forhold til den viktige muligheten de hadde til å informere elevene om litteratur som kunne passe dem. Embla sier:

*Vi leser for lite sjøl. Og det, jeg var på et sånt foredrag med foreningen !les, og da var Harald Rosenløw-Eeg og han Aslak, ja eh, Sira Myhre, Myhra Sire?, ja (vi ler), og de, de snakka om dette her, hvor viktig det er at, at de voksne kan anbefale noe, og.., men det viktigste er egentlig den anbefalelsen som skjer mellom elevene. Men, men ett sted må det på en måte starte, og det er jo på en måte vi voksne som må sette i gang snøballen.*

Å finne frem til bøker til elevene oppfattes som krevende, og lærerne føler ofte at de kommer til kort her. De ender gjerne opp med bøker som er godt kjent fra media. Et eksempel fra Adam:

*Nei, det er det som er vanskelig da, å finne gode bøker. Jeg synes det er kjempe, kjempe, kjempevanskelig. Eh, den jeg kommer til å lese høyt nå er i hvert fall ... er i hvert fall ... den Rosenløw-Eeg boka.*

Og noen ganger er det best å ty til gamle, trivielle traverser, når det viktigste nettopp er å få elevene til å lese, og man ikke har tilgang til nye, underholdene bøker; Ask sier:

*Det var et par nå, som jeg ga Morgan Kane-bøker da. Rett og slett. Eh, fordi de finner liksom ingen ting de kan **like** da.*

Vi skal se mer på hvilken betydning kunnskap, informasjon og anbefaling av bøker har for elevenes lesing i kapittel 6.5.

## 6. Lesing i skolen.

### 6.1 Læreplanen og lesing.

I L97 står det en del om hva elevene skal lese. I åttende klasse skal elevene:

*-fordjupe seg i lesing over tid, tildømes leseprosjekt. Lese bøker og korttekstar som blant anna tek opp tema dei unge er opptekne av, og som kan vere viktige for identitetsutiklinga deira (L97:125).*

Videre står det at elevene skal lese eddadikt, eventyr, noveller og tekster av et utvalg forfattere. I niende klasse skal elevene lese en roman fra et europeisk land, fordype seg i nasjonalromantikken og ellers lese tekster og lyrikk fra et utvalg forfattere. I tiende klasse står det at elevene skal:

*-lese nye bøker etter eige val. Skrive vurderingar eller tilrådingar for jamaldringar (L97: 128).*

Videre skal de lese et utvalg tekster av norske forfattere, og forfattere fra andre kulturer. De skal også lese drama av Henrik Ibsen og nyere dramatikere. I den nye læreplanen står det ikke spesifisert hva elevene skal lese, men etter tiende klassetrinn er målet at elevene skal kunne:

*-lese og skrive tekster i ulike sjangere,(...)*

*-begrunne egne valg av litteratur og lesing(...)*

*-lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk*

*-formidle egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon (LK06<sup>24</sup>)*

Den nye læreplanen åpner altså opp for at lærernes og elevenes egne preferanser i langt større grad kan prege lesingen. Det er verdt å merke seg at L97 er ganske klar på at elevene skal lese ny litteratur etter eget valg, nyere drama, samt bøker som tar opp temaer elevene kjenner seg igjen i. Det står også at elevene skal lese en roman av en

<sup>24</sup> [www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818&visning=5&sortering=2&kmsid=70239](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818&visning=5&sortering=2&kmsid=70239)

europaisk forfatter i niendeklasse. Den begrensede plassen nyere litteratur har i læreverkene er altså en prioritering som ikke gjenspeiler den oppmerksomhet disse bøkene faktisk har i L97.

Lesing skal altså være noe man bruker en del av tiden i norskfaget på. Ingen steder, verken i ny eller gammel læreplan, står det spesifisert noe om tidsbruken på de forskjellige delområdene i faget. Det er altså opp til læreren å vurdere hvordan undervisningstiden skal brukes, og prioritere det hun mener skal få mest tid. Sett i forhold til de få timene norsk elevene har i uken, er det forståelig at læreren forsøker å kombinerer flere delområder samtidig; For eksempel at man ved lesing av noveller har sjangerkunnskap kombinert med litterær epoke og skriving av bokanmeldelse. Det er rett og slett ikke tid nok i norskfaget til lesing i det omfang som læreplanen indikerer. At en litterær sjanger som ”roman” ikke blir nevnt i ny læreplan som noe elevene skal lese, er kanskje en følge av nettopp den begrensede tiden man har til norskfaget. Vi skal se litt nærmere på dette i neste kapittel.

## 6.2 Litteraturlesingens formålsløshet, er det rom for den?

I samtale med lærerne om hvordan boken ble brukt i undervisningen gjorde de fleste lærerne et poeng av at elevene skulle gi noe tilbake etter gjennomlesing av en bok. I form av en bokanmeldelse eller et foredrag skulle de formidle bokens innhold, litt om forfatteren og hva de syntes om boken. Samtidig fikk de så trening i å skrive og lære en sjanger som bokanmeldelse, samt trening i muntlig fremføring eller foredragsholding. Ask formulerer seg slik:

*”Det har så lett for at det bare flyter ut. Det er bedre, synes jeg i hvert fall, å ha en viss struktur på at de leser en roman **når** de skal ha en bokmelding, og da gjør vi **bare** det.”*

Ask jobber med temaer i bolker, og dette betyr at han da bruker alle norsktimene til dette inntil de er ferdig med emnet. Ask leser mye privat og benytter mye litteratur i undervisningen, men boklesing er aldri et emne i seg selv, det er alltid som en del av annen læring, for eksempel sjangerkunnskap eller litteraturhistorie. Bruken av litteratur i



undervisningen har her en formålsrasjonell forankring i læreplanens krav til elevenes kunnskapsnivå innenfor de tre hovedområdene i norskfaget; *Lytte og tale, Lese og skrive* og *Kunnskap om språk og kultur*. Tidsbegrensningen av faget gjør at man arbeider med flest mulige områder på en gang, og forsøker å danne sammensetninger som bidrar til å nå kunnskapskravet innenfor alle kategorier. Rom til romanen innenfor de oppsatte rammene lar seg vanskelig lage. Slik beskriver Ask situasjonen:

*Jeg tror det handler litt om at det er romaner som, som...det er ikke plass til de store romanene inni det formatet som vi jobber i liksom. Vi jobber i format på tre kvarter. Fire, fem timer på tre kvarter, og en periode, en arbeidsperiode er kanskje på en måned da. Det er liksom tjue timer, og det skal mye til å få en hel roman inn der liksom. Jeg tror det handler om å finne de gode utdragene og skape interessen, men et utdrag blir ikke, det blir ikke det samme liksom.*

I L97 står det at elevene i åttende klasse skal fordype seg i lesing over tid. Lese bøker, dikt og noveller. Det er på dette trinnet altså ikke spesifisert at elevene skal lese romaner, selv om formuleringen ”fordjupe seg i lesing over tid” nok kan forstås slik. I niende klasse derimot, står det spesifisert at elevene skal lese en roman, et utvalg tekster og humoristisk litteratur. Om vi har Asks beskrivelse av situasjonen i minne, og jeg legger til at man på niende klassetrinn har fire timer norsk i uken, synes det ganske klart at tiden ikke vil strekke til om romanlesingen ikke skulle ha andre formål enn seg selv, og selv da vil jeg anta at det aktuelle romanutvalget vil være preget av få ”store” romaner. At det meste av lesingen vil måtte foregå utenfor skoletiden blir også klart. I tiendeklasse, hvor man har fem timer norsk i uken, står det spesifisert at elevene skal lese nye bøker etter eget valg, men her er det spesifisert at de skal skrive bokomtaler til medelever. Også tekster fra andre sjangere skal leses, og det er hele tiden spesifisert hva elevene skal bruke disse tekstene til, eller hvordan de skal videreformidle dem.

*”De egentlige litterære motiveringer er de som respekterer verkenes formålløshet og ikke gjør lesningen til et middel, men til et mål”*  
(Escarpit 1971: 115).

Det kan synes som om lesing uten et videre formål er vanskelig å få til innenfor den tidsrammen norskfaget har på disse trinnene. Lesingen blir gjerne koblet til den nytten

den gjør i forhold til andre deler av faget. To av lærerne, de to yngste, hadde satt av fast tid til lesing. Slik forteller Adam:

*Jeg har satt av en time i uka til selvstendig lesing. Da det er stillelesing i klasserommet. Dem leser, i utgangspunktet skal dem lese en selvvalgt bok, men vi er med på et sånt bokprosjekt, så nå har vi vært innom den samme boka alle samma. Og det er et prosjekt som heter txt. Det txt-prosjektet er jo med å gi elevene forskjellige typer utdrag av bøker, som de dermed kan bli interessert i, de utdragene og få lyst til å lese.(...) Ja, jeg har satt av, jeg kommer ikke til å gjøre det gjennom hele året, men jeg har satt av en periode nå, **en** time til lesing, for å få elevene til å lese. Trene lesing. (...) de får velge absolutt hva de vil, bare de leser. Det er det samma for meg hva slags litteratur de leser bare de leser et eller annet, bare de har noe å lese på som de **sjøl** synes er interessant. For å trene lesehastighet og ...ja.*

Txt-prosjektet Adam nevner, er et prosjekt satt i gang i forbindelse med den nye strategiplanen for lesing og leselyst, og det er foreningen *!les* som står bak opplegget. De har laget en pocketbok med utsnitt av nye ungdomsromaner som elevene skal lese. Samtidig er det laget en video hvor Harald Eia spiller en bibliotekar som stiller spørsmål fra tekstene. Elevene kan gå inn på et nettsted og svare etter hvert som de finner løsningene. I Adams klasse, som har pc med nett-tilgang i klasserommet, går elevene individuelt inn på pc og gir sine svar. Det er også fine premier å vinne for elever og klasser som gjør god innsats. Dette prosjektet koster det penger å være med på, og tildeling av midler til dette er avhengig av en søknad. De to lærerne som var med på dette prosjektet hadde begge blitt forespurt av bibliotekarene på sine skoler om de kunne tenke seg å være med. Bibliotekarene hadde så ordnet søknad og bestilt materiell. Embla, som er den andre læreren som benytter fast lesetid, og er med på det samme prosjektet på den andre skolen med bibliotek, sier dette:

*Men, nå er den klassen min i år da, plukket ut til sånt leseprosjekt, så de leser nå tyve minutter hver dag. Avslutter hver eneste dag med å lese de siste tyve minuttene, hele klassen. Og det er populært, egentlig, og da leser jeg sammen med dem, setter meg, og da pleier jeg å lese ungdomslitteratur.*

Eva har funnet ut at om hun bruker noe tid til lesing i timene kan dette påvirke elevenes lesing i fritiden:

*Jeg tror de synes det er deilig å bare sitte og lese, ha **tid** til det altså. Så kommer de i gang med boka. Når de får tid på skolen så kommer de liksom i gang, da leser de hjemme og.*

Det er altså rom i skolen for å innføre fast lesetid, om enn ikke så mye som lærerne gjerne skulle ønsket. Antagelig er det virkninger fra tiltaksplanen i 2003 og foreningen / les' aktiviteter som har åpnet opp for dette. I LK06 står det under punktet Skriftlige tekster – utvikling av lesing og skriving, følgende: ”Det arbeides med å stimulere til lese- og skrive lyst og til å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier i en sammenhengende progresjon gjennom hele det 13-årige løpet”<sup>25</sup>. Vi ser her spesielt to ting som er nye i målsettingen for elevenes utvikling, det ene er et fokus på utvikling av lesekompetansen også på ungdomstrinnet, og det andre er at man spesifiserer at leselyst er viktig i elevenes forhold til bøker. Dette punktet viser at målsettingen med strategiplanen ”Gi rom for lesing!” følges opp i ny læreplan. Her skriver man følgende:

*”Å føle glede ved å lese er viktig både for et individs danning og utdanning. Å lese er en verdi i seg selv, for opplevelse, engasjement og identifikasjon. Sammenhengen mellom holdninger til lesing og ferdighetsnivå i lesing er godt dokumentert. Å stimulere elevenes leseglede og holde den ved like gjennom skolegangen, er derfor en viktig oppgave for foreldre, skoleeiere, lærere, skolebibliotekarere og eksterne fag-, kunst- og kulturmiljøer” (UFD 2005: 12).*

Det kan synes som om en av årsakene til kampene i skolefeltet har sitt utgangspunkt i begrensede tidsressurser. Det er i denne sammenhengen interessant å merke seg at man ved innføring av ny læreplan høsten 2006, reduserer antall timer i norsk på ungdomstrinnet med en time, fra 399 til 398 timer<sup>26</sup>. Dette utgjør ikke mye fordelt på de tre årene på ungdomstrinnet, men signaliserer vel likevel noe annet enn sterkere satsing på norskfaget? Om man ønsker at lesing og leselyst skal være et satsingsområde i ny læreplan er det mulig man må sette av fast tid til dette i fagplanen. Om lesingen skal være et mål i seg selv, og ikke kun et middel til annen måloppnåelse, blir det nødvendig å prioritere tid til lesing i skoletiden. Lesing som fag må ikke nødvendigvis være en del av norskfaget. Om elevene leser engelsk skjønnlitteratur eller en historisk dokumentar

<sup>25</sup> [www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/tm\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818&visning=2&ho=62306](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/tm_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818&visning=2&ho=62306)

<sup>26</sup> Timer a 60 minutter.

på urdu er dette kanskje ikke det avgjørende, selv om vi kan ha PISA-forskningen om leseferdighet koblet til sjanger i bakhodet. Lesing er en aktivitet i skolen som gjennom oppmerksomhet fra forskning og utøvende politikk har fått økt sin symbolske verdi. Kanskje har denne aktiviteten nå så stor verdi at det er mulig å innstifte lesing som eget fag i skolen?

I tilfellene over, hvor lærerne hadde innført fast lesetid, var det bibliotekarene på skolene som hadde initiert aktiviteten. Betydningen bibliotekarene hadde i forbindelse med lesing på disse skolene, kom tydelig frem i intervjuene. Vi skal se mer på dette i neste punkt.

## 6.3 Kunnskap og tilgjengelighet.

Det er en vanlig oppfattelse at også det litterære liv er avhengig av de sosiale og økonomiske vilkår i samfunnet. Burgers begrep, *litterær institusjon*, søker å vise hvordan den dominerende litterære norm preges av institusjonens materielle og strukturelle nivå. I denne studien bruker jeg begrepet for å si noe om hvordan skolens materielle eller økonomiske nivå, vil være medbestemmende for litteraturens symbolske verdi og synet på litteratur i skolen.

I opplæringslovens §9-2 står følgende om elevers bibliotekstilbud: ”Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek. Departementet kan gi nærmere forskrifter”<sup>27</sup>. To av skolene i denne studien har bibliotek med utdannet bibliotekar. Biblioteket på den forsterkede skolen er større i antall titler, og har en del større innkjøpsbudsjett enn biblioteket på den andre skolen. Den tredje skolen hadde et rom med bøker og en fast lærer som holdt ”biblioteket” åpent seks timer i uken. Vi skal se litt på hva lærerne sier om biblioteket. Først Adam, fra skolen med det største biblioteket:

---

<sup>27</sup> <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-010.html#9-2>

*... altså, hun som jobber der nede, hu er utrulig dyktig. Også, er ho ... elevene er veldig glad i ho, for ho er liksom på elevenes nivå, og prater og er liksom litt ... hu er ikke den **streng**e dama der nede, hun er et par og trede og er alltid blid og møter elevene på en **utmerket** måte. Bare **det** trur jeg ... altså det er jo alltid, det er fullt av elever der, i friminutt, i storefri er det lov til å være der inne, til å lese tidsskrifter og blader og alt mulig, og hun er alltid blid og hyggelig og prater med elevene og alt mulig. Og er veldig opptatt av elevene. Og er veldig flink til å vise elevene rundt på biblioteket, altså. Det er ganske stort. ... Så jeg tror hun kan ha æren for at mange kanskje leser, altså fått mange til å lese, for hun er opptatt av det. Så hun er veldig dyktig.*

Og Ask, som tilhører skolen uten ordentlig bibliotek:

*..., for de bøkene vi har her, som er gamle, de er sånne barnslige ungdomsbøker, ikke sant, og mange av de som er i tiendeklasse nå, de er større, og de kunne godt fått flere fine, kule, morsomme voksenbøker. Som kunne vært i biblioteket her. Men det ... det er ikke noe penger.*

Enigma, fra den samme skolen forklarer:

*Vi får noe nytt. Også får bibliotekaren også et budsjett. Det varierer fra år til år, selyfølgelig. Det går vel på en måte fra vårt, altså hver skole er en selvstendig bedrift nå, på en måte. Vi er jo selvstyrte enheter, så det blir jo hva kollegiet her bestemmer.*

Bibliotekaren Enigma nevner, er en lærer som bruker 40% av sin stilling til å kjøpe inn bøker og holde rommet som de kaller biblioteket åpent en til to timer hver dag. Skolen har altså ikke en utdannet bibliotekar eller et bibliotek som er åpent i hele skoletiden med et godt bokutvalg. På denne skolen vil bibliotekets ressurser være avhengig av utfallet av kampene mellom de forskjellige delfeltene. Selv om biblioteket har betydning for alle fagene, vil norskfaget og lesingen være det som blir sterkest begrenset av lite ressurser til biblioteket.

Alle skolene i denne undersøkelsen er selvstendige økonomiske enheter. Rektor har ansvar for et budsjett, og lærerne er med på å bestemme fordeling av økonomiske goder. Her ser vi hvordan den økonomiske kapitalen, det økonomiske feltet, spiller en dominerende rolle i skolefeltet. At man har valgt å gjøre hver enkelt skole til en økonomisk enhet vil forsterke kampene innenfor hver enkelt skole, og gi mennesker i

dominerende posisjoner større mulighet til å få gjennomslag for sitt syn i fordelingen av de økonomiske godene.

Skolens økonomi og prioritering av bibliotek og bokutvalg, danner grunnlaget for elevenes og lærernes litteraturtilgang og mulighetshorisonter i litteraturkjennskapen av bøker – spesielt nye bøker. Vi ser i Asks uttalelse over, et tydelig eksempel på hvordan det materielle nivået i skolen som litterær institusjon blir bestemmende for litteraturens nivå, bredde og dybde. Utvalget blir preget av at skolen ikke har økonomi til å kjøpe inn særlig mye av ny litteratur, verken ungdomsbøker eller vanlig skjønnlitteratur, og dette resulterer i at boktilbudet er preget av gamle ungdomsbøker og bøker kjøpt på tilbud. Fylket sender ut bokpakker til skolebibliotekene med jevne mellomrom, men det er få bøker det er snakk om, og på langt nær nok til å gi elevene et godt tilbud. Ask gir et eksempel til på at utvalget av litteratur for en stor del består av rimelige bøker, noe som gjerne betyr at de ikke har stor verdi i det litterære feltet:

*Det hender bibliotekaren har fått noe sånt billig da, noen sånne billige kasser da, som hun bare har fått på billigsalg. Det hender jo det ramler inn noe sånt, men ellers så er det vanskelig å gå ut fra at vi har det nyeste nye. Det var annerledes bare for noen få år siden, men nå ...har kommunen tydeligvis ingen penger, så vi får veldig lite.*

Tilgangen på litteratur på denne skolen er også begrenset av korte åpningstider og begrenset litterær kunnskap på personen som har ansvaret for bøkene. Det er tydelig at posisjonen ikke har spesielt høy status siden de setter et såpass lavt krav til den litterære kunnskapskapitalen, at funksjonen som bibliotekar kan dekkes av en lærer. Det normative nivået på denne litterære institusjonen vil altså på flere områder påvirkes av det materielle nivåets manglende ressurser; Kunnskapsnivået på personen som står ansvarlig for innkjøp og informasjon, og bokutvalgets litterære aktualitetsnivå. Samtidig vil tilgjengeligheten begrenses ved bibliotekets korte åpningstid og den fysiske plassen bøkene blir tilgodesett med. En helt motsatt situasjon ser vi på den forsterkede skolen. Adam forteller:

*Så de har lest i den txt-boka. Og de som er ferdig med boka kan gå ned på biblioteket og låne en av bøkene og ha i klassen. Det txt-prosjektet er jo med å gi elevene forskjellige typer utdrag av bøker, som de dermed kan bli interessert i, de utdragene og få lyst til å lese. Ungdomsbøker. "Svein og rotta" og ... ja, endel andre ungdomsromaner, som er samla, sammen, og det er flere som har gitt uttrykk for at dem har finni ting, eller alle har stort sett gitt uttrykk for at det er ting der som har vært interessant. Også kan de låne de etterpå på biblioteket. Da kan de komme ned å se hva de har, og da har jeg sagt at de bare kan be Estella(bibliotekaren) bestille om det mangler. Og det gjør Estella.*

Slik kan det altså gjøres. Elevene på denne skolen har også minst to pc`r på nett i klasserommet og Adam forteller videre hvordan disse brukes i gjennomføringen av txt-prosjektet:

*Og det følger med en sånn konkurranse og, så det er en konkurranse, en ukeskonkurranse da, for elevene. Også er det hovedkonkurranse som klassen kan sende inn sammen. Og da er det store premier som pc`r og alt mulig, så det er litt motiverende for elevene. Det går ut på å ... altså ukeskonkurransene, å finne ut, å svare på et enkelt spørsmål utifra det man har lest, så sender man inn mailadressa si og alt mulig, også svarer man. Enten hver for seg eller samla. Men elevene her har gjort det hver for seg, og synes det er litt allright. Det er veldig fint, for når elevene nå sitter og har den lesestunden, så vet de at de kan gå bak i klasserommet og logge seg på og ... opp på sida da, og løse oppgaven, og gå tilbake og lese. Og det er veldig allright.*

Det materielle nivået på denne litterære institusjonen legger, som vi ser, et grunnlag for det litterære nivået som gir helt andre mulighetshorisonter for litteraturkjennskap og leseopplevelser. Hvordan dette vil gi utslag blant elevene vet vi ikke, men om vi har forskningsrapporten til Turmoe og Lie (2004) i tankene, er det trolig at man her vil ha gode muligheter til å påvirke de tre konstruktene som var svakt relatert til hjemmebakgrunn, men høyt relatert til lesevaner; *Total lesehyppighet, Interessebasert motivasjon for lesing og Holdning til lesing*. Det vil være trolig at man på denne skolen vil ha større mulighet for å utjevne også den betydning hjemmebakgrunn har for lesing og leseprestasjoner, i langt større grad enn skolen med det lave materielle nivået. Sammenhengen mellom elevenes kulturelle kapitalbakgrunn og lesing er stor. Om skolen klarer å ta over mer av rollen som kulturell kapitalformidler, vil dette antagelig

bidra til å utjevne noe av det problemet vi fokuserer på i Norge; At skolen er med på å opprettholde klasseforskjellene, eller ikke klarer å utjevne dem.

Her et utdrag fra en sosiologs minnearbeid, som godt beskriver kunnskapens og tilgjengelighetens betydning:

*På ungdomsskolen gikk jeg på en skole som hadde bibliotek. Det var et lite bibliotek, og da Maria og jeg hadde lest "alt" der, begynte vi å dra inn til Stadsbiblioteket. Stadsbiblioteket i Malmø ser ut som et 1700-tallsslott med tinder og tårn og eføy oppover veggene. Det er stort, flere etasjer, og høyt under taket, og det er bøker overalt. En følelse av høytid grep oss når vi kom dit. Vi følte oss voksne, interessante, men også bortkomne. Hvordan skulle vi finne alle de gode bøkene som måtte være der, skjult i disse bokmassene? Det var vanskelig å be om hjelp, det var så mange voksne som visste akkurat hva de spurte etter. Vi ville ha tips, og da måtte en si hva slags bøker en likte. Og det føltes dumt og barnslig her i forhold til på skolebiblioteket. Jeg trivdes aldri helt der, og prøvde derfor å komme over bøker på andre måter, via venner og foreldrene deres (Widerberg 1994: 23).*

Det å ha tilgang på bøker handler ofte om å finne dem. Tilgjengelighet er ikke bare et spørsmål om fysisk tilgjengelighet til bøkene, men like mye et spørsmål om informasjon som gjør en i stand til å velge. Et menneske ansatt for å sørge for at kunnskapen om bøker og leseprosjekter når frem til lærerne og elevene, vil spille en viktig rolle for lesingen på skoler i kommuner som ikke prioriterer skolebibliotek. Enigma mener følgende om saken:

*Og bibliotekarere er jo helt konge på det da! Altså, de bruker vi jo **alt** for lite. Det, det tror jeg litt på da, at det kanskje hadde blitt ansatt en skolekontakt, en som på en måte bare hadde det som sin jobb, å reise rundt og fortelle om bøker, altså.*

Enigma tenker seg en ansatt på kommunal-, eller fylkesbiblioteket som hadde informasjon til skolene som ansvarsområde. Slik fordeling av midler fra "Tiltaksplanen for lesing og leselyst" har vært gjennomført i dette fylket, ville det nok ha vært en fordel for skolene, spesielt de uten egen bibliotekar, om en bibliotekar på fylkesbiblioteket holdt lærerne og elevene oppdatert på tilgjengelige midler og aktuell litteratur. Ingen av lærerne hadde selv hørt om muligheten for å søke på slike



lesemidler. Og de to skolene som hadde fått tildelt midler fikk det på grunn av søknad fra skolebibliotekarene. For å få godkjent en søknad ble det krevet at man skulle sette i gang et leseprosjekt som det skulle redegjøres for i søknaden. Etter avsluttet prosjekt skulle så fylket ha en sluttrapport fra søker, hvor søker selv evaluerte leseprosjektets betydning. Embla forteller om sin erfaring:

*Ja, det er bibliotekaren her på skolen da som, vi har fått en bibliotekar her som er interessert i å få barna til å lese. Hun har vært her ett år. Hun kom i fjor høst. Og hun kommer fra fylkesbiblioteket og er **ordentlig** bibliotekar. Det er ikke bare en av lærerne som...som også har biblioteket. Og hun..., det var egentlig hun som spurte om det, da, om vi ville være med på det. Og det synes jeg er viktig. Og, men, meningen med det er jo at lesingen skal være stimulerende og, forhåpentligvis, øke leseferdighetene da, til elevene, men det er litt av hvert...*

I dette leseprosjektet ble det ikke satt krav om at elevene skulle prestere noe i etterkant av lesingen, det ble heller ikke satt krav til hva de skulle lese. Målet var at de fant noe de likte å lese og at så mange som mulig fant leseglede. Når jeg så spør om bibliotekets ressurser forteller hun videre:

*Ja, eller når det gjelder det prosjektet her da, så søkte vi om midler, så da fulgte det, da fikk hun jo faktisk femtusen kroner til å..., og alt det går da til å kjøpe inn bøker. Og etter at Edvarda (bibliotekaren) kom hit så er det kjøpt inn **mye** ny litteratur. Jeg tror ikke det er så verst her nå altså.*

Noe som syntes interessant med dette prosjektet var at lesingen skulle foregå de siste tyve minuttene av skoledagen, uansett hvilke fag elevene hadde denne timen. Ved tildelingen av økonomiske midler til leseprosjektet ble lesingen samtidig tillagt så stor symbolsk verdi at lærere i andre fag godkjente å gi fra seg tyve minutter av sine timer til lesing. Her ser vi hvordan det økonomiske feltet kan dominere andre felt og direkte virke inn på verdien av for eksempel en type kunnskapskapital. Her ble lesing som kunnskap gitt høyere verdi enn de andre fagene. Dette prosjektet kan også ha blitt styrket som en følge av presiseringen av norsk som et basisfag i den nye læreplanen, og lesing som en kompetanse som virker inn på ferdigheten i de fleste andre grunnskolefagene. Skolen hvor dette prosjektet ble gjennomført hadde satt i gang

forberedelser til innføringen av LK06 på den tiden dette prosjektet ble gjennomført, så kanskje kunne lesing gis denne distinksjonen uten en stor kamp fagfeltene mellom, noe som ellers fremkommer som svært hyppig forekommende kamper. Vi skal se mer på lesingens symbolske verdi i neste del.

## 6.4 Lesing og symbolsk makt.

Generelt kan det se ut som om lesing som aktivitet har fått en tydeligere plass i skolen. Flere av lærerne kommer med uttalelser som kan tyde på at lesing nå er en aktivitet som tar en stadig større plass i norskfaget. Noen eksempler:

*Ja. Ja, jeg føler liksom at det med lesing, at det er veldig sånn i vinden nå. Det er mye fokus på det, og det er ... ja, så det å bruke tid på lesing for eksempel, liksom sånn ... tidligere masse tid på grammatikk, masse tid på sånn formalregler, det har liksom skjedd no rundt det, det har det. (Edit)*

Og:

*Eh, men jeg synes jo det er bra da, hvis vi får sånn fokus på det at lesing skal være gøy, og at vi gjør det fordi vi har lyst til å lese, og at det forhåpentligvis kan føre til at man kanskje får ... at ferdighetene blir bedre igjen da, at man fokuserer litt på lesing. Kanskje istedenfor ... sånn norskfaget var preget av før, av rettskriving og å/og, og komma på riktig sted, og stor bokstav og liksom sånn. Jeg tenker liksom sånn at rettskrivning faller litt mer på plass etter hvert, hvis man leser. (Embla)*

Dette er uttalelser som tyder på en endret doxa blant norsklærere, og øket symbolsk verdi av lesing som handling og fag. Lesing er blitt en aktivitet som har tatt over plass fra undervisning i grammatikk og rettskriving. Her har det foregått distingverende kamper innad i faget, mellom delområdene. Andre uttalelser kan tyde på at dette er endringer i doxa innenfor feltet av norsklærere, og at situasjonen er annerledes om man ser på hele skolefeltet. Eva forteller:

*Ja, vi har en flott bibliotekar som prøver å få i gang et prosjekt da, som går på å begynne hver dag med å lese tjue minutter... så vi er veldig framme, skjønner du (humrer). Men det skal... jeg vet ikke helt hvordan de skal gjøre det. Det var noe sånn snakk i fjor i desember, at alle skulle lese første time i adventstida, en time, uansett hvilke time det var, men det var jo..., det vakke alle lærerne som var så begeistra for **det**... Så det blei ikke noe av. Det skal fordeles på flere fag, ikke sant, den lesegreia, og det er flere som ikke har lyst til å bruke timene sine på **det**! Ja, sånt **tull** (ler).*

Kampen om tiden mellom de ulike fagene er hard, men det at man i det hele tatt kan komme med et slikt forslag som over, forteller at her er det i gang krefter for å øke lesingens verdi generelt i skolen, og eksempelet med det gjennomførte leseprosjektet i forrige kapittel viser at her er det en begynnende endring i fagenes innbyrdes hierarki.

Flere uttalelser i dette materialet kan tyde på at lesing blant en del av elevene også har status som en viktig aktivitet. Det synes også som om disse elevene får stor betydning for lesingens symbolske verdi i sin klasse. Adam forteller følgende:

*Ja, altså det var **en** som var veldig opptatt av de Varg Veum-bøkene, og han her hadde høy status i ... i vennegjengen da, så det at **han** leste det gjorde kanskje at andre også kanskje syntes det var allright. Altså, at det var spennende.*

Klassens sammensetning vil spille en viktig rolle for lesingens status. Om vi har kunnskapen om hjemmebakgrunnens betydning i bakhodet, blir det åpenbart hvordan klasser med stor grad av elevhomogenitet også vil ha likhet i holdning og prestasjonsnivå. Det samme vil gjelde forskjeller i kjønnsammensetning, siden vi i vårt land har stor ulikhet i lesing og leseferdighet mellom kjønnene. Her et eksempel fra Ask:

*... sånn som nå, i den klassen her, så er det en overvekt av **gutter** og da er det ikke så **tøft** å lese da. Men, hvis det er overvekt av **jenter** i klassen, så er det annerledes, da er det tøffere å lese. I hvert fall når det er overvekt av **sterke** jenter. Det er veldig rart. Og da ... da trekkes ofte svakere gutter med, også blir det mer akseptert å lese, men hvis det er en sånn kul guttegjeng, så ... så er ikke bøker så høyt oppe på lista.*

Embla har denne erfaringen:

*Jeg tror nok jentene leser mer enn guttene. Jeg tror det er riktig. Men, jeg ser jo jentene er jo **flinkere** til å lese, sånn på prøver og..., jeg har nok inntrykk av at **jentene** leser, det er ofte **guttene** som, altså de er veldig glad i lesetimer og sånn, det er de glad i å ha, men...*

Men dette bildet er svært sammensatt. Elever som er opptatt av lesing finnes blant begge kjønn, og i dette materialet er det guttene som blir trukket frem når det gjelder lesing av de ”største” eller antatt ”tyngste” bøkene. Spesielt går ”Ringenes herre” igjen. Her forteller Adam:

*Altså, disse eventyr ..., disse store eventyrbøkene da. Eh, **det** virker det som opptar guttær mer nå. Altså jeg har noen gutter, elever i klassen, som leser ordentlig mye altså. Jeg har en i klassen som har vært i gjennom ”Ringenes herre” på engelsk. Det er en åttendeklassing, altså han her, den eleven her, han trur jeg leser **utrolig** mye. Altså, vi har, en dag i uka så leser vi. Da er det stillelesing i klassen, og da ..., seinest i går så kikka jeg en del ned på ham, og han sitter med bøker som ikke **jeg** ville lest. Og det, det er litt mer sånn science- fiction/eventyrbøker, som jeg kanskje ikke synes er **så** spennende men, når jeg kikker ned på ham så ser jeg at han sitter og kosær seg, og sitter i en sittestilling som er helt utmerket for ham, og kosær seg med boka og småler vettu, og gliser. Og han pløyer gjennom mye bøker altså.*

Generelt gir lærerne et bilde av at lesing er en aktivitet som er blitt viktigere både på skolen og blant elevene. Dette gjenspeiles i skolesammenheng ved at mer økonomiske ressurser brukes på bibliotek med bibliotekar og innkjøp av bøker, og at lesing av bøker i ny læreplan omtales som en viktig del av norskfaget og generelt i skolen. Uttalelser som den fra Enigma under, bygger også opp under inntrykket av at lesing har økt sin verdi som fritidsaktivitet blant elevene:

***Jeg** tror, jeg har ikke noe sånn forskning på det, men jeg innbiller meg at flere leser nå enn for fem år sida. At det er mer **kult**, å lese bøker. Til og med **tjukke** liksom. ”Ringenes herre” er jo ellevehundre sider.*

Det kan synes som om unges leseaktivitet i fritiden er nært knyttet til andre media. Bøker som filmes blir også lest. Det virker også som om pc-spill bygget på litterære verk virker fremmende på lesingen. Spesielt synes det som om dette er utslagsgivende for guttenes del. I et så stort mangfold av utgivelser som vi tross alt har på vårt lille språk, er mange avhengig av at noen plukker ut titler, leser dem og forteller om dem,

for at potensielle lesere skal finne bøkene. Å synliggjøre litteratur har stor effekt. I neste kapittel vil jeg se mer på de voksnes betydning som rollemodeller og veivisere til litteraturen.

## 6.5 Lettlesing, leselyst og voksne veivisere.

Flere av lærerne forteller at voksne hadde betydning for deres eget møte med bøkene. Adam fortalte at faren leste Hardy-guttene, og når jeg spurte om han leste dem for Adam svarte han slik:

*Nei, for seg sjøl. Og de overøste han meg med, og sa at dette her **må** du lese. Han synes det her var veldig bra, og jeg synes det var **strålende**, men så hadde jeg en bibliotekar da, på ... skole som jeg gikk på, en eldre mann, som var **særdeles** opptatt av bøker, og **meget** dyktig fyr da, og han gjorde mye inntrykk på meg, også kom jeg til han, husker jeg, og fortalte at jeg leste "Hardy-guttene", og han satte opp et forvrengt ansikt som bare "åh, **de** går det ikke an å lese!". Eh, men likevel, det var sånn som var allright, litt sånn krim, som festa seg på meg da. Men, så, han samme bibliotekaren, han var norsklærer i tillegg, han viste meg en bok; Gunnar Staalesen, Varg Veum, og det husker jeg at jeg leste "Bukken til havressekken", og da ble jeg helt **fortapt** i den. Så da tror jeg, på ungdomskolen, jeg pløya gjennom de bøkene som var om Varg Veum, så jeg tror jeg var gjennom de fleste Varg Veum-bøkene på ungdomskolen.*

Det kan synes som om krim og seriebøker har vært innfallsporten til lesegleden for flere enn Adam. Ask forteller dette om møte med bøkene:

*Foreldrene mine leste nok kanskje **litt** for meg, men ikke så mye, så jeg leste nok mest selv. "Rasmus på loffen" husker jeg, da kan jeg ikke ha vært gammel. Eh, det tok nok av da jeg begynte å lese "Morgan Kane" tror jeg. Da jeg var fjorten-femten år. Da leste jeg mye. Da leste jeg **alle** de bøkene. Jeg holdt på å sparke fotball og sånt noe jeg, det var **det** som var **greia**, jeg ble bare fullstendig hekta på de Morgan Kane-greiene. Så leste jeg **veldig** mye bøker mens jeg gikk på videregående, da leste jeg mye.*

Jeg spør Ask om hvordan han fant andre bøker etter at han var ferdig med Morgan Kane, men det kan han ikke huske. Det han derimot husker var at han ble svært opptatt av å lese etter dette. Han forteller videre:

*Jeg, jeg tror jeg hadde lest **alt** av Hamsun før jeg var ferdig på videregående. Ja, jeg var hekta på Hamsun en periode. Også har jeg tatt ham opp **seinere**, så han blir bare bedre og bedre.*

Det kan synes som om seriebøker spiller en viktig rolle i den fasen av livet hvor man er ferdig med barnebøkene – hvor foreldrene spiller en viktig rolle, og over til den fasen hvor man skal skape et eget forhold til lesingen. For disse to ble lesegleden skapt av krim og seriebøker. Flere av de andre lærerne forteller lignende historier, blant annet Embla:

*Mmm, ja jeg husker at jeg ble lest for og etter hvert begynte å lese selv. Eh, det har alltid vært gøy og høre historier og ja, så lenge jeg kan huske, egentlig. Mye barnebøker, og mye sånn derre som mange leser sikkert da, Astrid Lindgren, også var det etter hvert litt mer jentete bøker, tror jeg, jeg måtte innom de og, sånn derre ungdom eller tidlig ungdom, sånn jentebøker og serier. Også husker jeg, da jeg kom på gymnaset, at jeg syntes det var veldig interessant å ta frem litt mere, litt tyngre bøker på en måte. Mer sånn Sigrid Undset og.. Jeg var veldig sånn, jeg var veldig fascinert av de også egentlig, tidlig.*

Det kan se ut som om lærerne har svært like erfaringer med utviklingen av sitt forhold til bøkene. Noen litterære valg går igjen i visse faser av deres lesehistorie; Alle har hatt et forhold til barnebøker da de var små, de fleste ble lest for av voksne. Så kom en periode med seriebøker, enten det var Hardy-guttene, Morgan Kane eller serier vi ofte tenker på som ”jentebøker”, og disse bøkene kan det synes som om de først og fremst får anbefalt av jevnaldrende. Denne perioden beskriver lærerne gjerne som en periode hvor de ”sluker” bøker og leser en masse. Dernest kommer en periode, gjerne på slutten av ungdomstrinnet eller på videregående, hvor de finner frem til bøkene vi omtaler som skjønnlitteratur. Her kan det synes som om læreren eller andre voksne spiller en viktig rolle for videre forhold til lesing.

Norsk mediebarometer fra 2006<sup>28</sup> viser at den aldersgruppen som har den største prosentandelen lesere, er aldersgruppen ni til femten år. Her leser 31% en gjennomsnittsdag. Den aldersgruppen som leser minst er de mellom seksten og tjuefire år, kun 16 % av disse leser en gjennomsnittsdag. Alle andre alderskategorier har leserandeler på mellom 22% og 30%. Om vi ser på antall minutter som brukes til boklesing per dag er det aldersgruppen mellom seksten og tjuefire som bruker færrest minutter til boklesing per dag: 11 minutter. Dette kan gi oss tanker om ungdomskolelærernes viktige funksjon som veivisere til litteratur som skaper leselyst, slik at lesing blir en aktivitet som søkes også etter avsluttet obligatorisk skolegang. Dannelse til lesere er nå et uttalt mål i ny læreplan, så på dette området vil vi kanskje se en endring i årene fremover.

Flere av lærerne gir uttrykk for at de er klar over at den posisjonen de har gir dem en unik mulighet til å påvirke ungdommenes lesing og valg av bøker. De forteller samtidig hvor ofte de føler de kommer til kort i denne rollen fordi de ikke har nok kunnskap. Enigma sier følgende:

*Vi trenger nok **flere** voksne som har lest **mer**. Jeg tror egentlig det ... hadde vi hatt, meg sjøl inkludert altså, ikke sant, det å på en måte lese sjøl og vite, når du da blir kjent med elevene, ser litt hva slags type de er, og hvis du da har lest mye forskjellig sjøl, så er ei bok ei bok. Altså ungdomsroman eller barnebok eller voksenroman, det er ikke jeg så opptatt av liksom, men mere, hva kunne passe her? Som norsklærer burde jeg hatt **fastsatt** lesetid, vet du, for å holde seg ... ja, **det** hadde virkelig vært ... ja.*

Ask som leser mye selv, også ungdomsbøker, er den av lærerne som er mest bevisst på at det er han som skal anbefale og finne bøker til elevene. De andre lærerne overlater ofte til elevene å finne litteratur de vil lese. Ask svarer dette når jeg spør om han foreslår bøker for elevene:

---

<sup>28</sup> <http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie/sa86/b%8ker.pdf>

*Ja, stort sett finner jeg noe som passer for elevene, ja. Det er jo mest aktuelt når vi har bokmelding da, ikke sant, når vi jobber med det. Så ... så finner jeg jo kanskje fram en del bøker, som jeg leser utdrag fra i timen, når vi begynner og sånn, sånn at de skal få en følelse av at dette her det er fine, spennende bøker og at biblioteket er fullt av de, liksom. Det er jo ikke det, men jeg får i hvert fall de til å **tro** det. Også finner jeg da, stort sett, en bok sånn at alle er fornøyd med det, også får de bytte bok om de ikke er fornøyd med min anbefaling, de må gjerne ta en annen. Så det ordner seg veldig greit, også er de flinke til å anbefale for hverandre og. **Den** har de lest før, og **den** anbefaler de videre til andre og sånn. De er flinke til det.*

Her ser vi hvordan Ask håndterer situasjonen med det dårlige utvalget de har av tilgjengelig litteratur på denne skolen. En belest lærer med interesse for å få elevene til å lese kan altså kompensere en del for manglende tilbud av god litteratur. Adam har et minne om sin norsklærer og den betydning han hadde:

*Han var bibliotekar, den tiden man **hadde** det, det er ikke alle skoler som har det lenger, men han var norsklærer i tillegg, også var han av den **gammeldagse** typen, ordentlig i dress og **veldig autoritær, veldig streng** og han hadde et tak på oss som ... ja, han var **veldig** dyktig. Vi ble veldig glad i ham, og det var veldig gøy å komme til ham å **prate**, om bøker. Også synes jeg liksom, jeg var veldig **stolt**, husker jeg, når jeg **fikk** de bøkene, for de var på **kontoret** hans, de sto ikke i hyllene. Den gang så gjorde dem ikke det, jeg vet ikke om det var ganske **uvanlig**, eller hva det var for no`men.*

Her viser Adam oss et godt eksempel på hvordan en lærer med stor symbolsk makt bruker denne til å gjøre lesing og litteratur til noe spesielt. Læreren fungerer som en innvier til litteraturen. Ved å gjøre bokprat på sitt private kontor, ble dette opplevet som en innvielse, en opplevelse for de få, en distinksjon. Læreren brukte egen tid på de elevene som var opptatt av å høre om litteratur, og det gjorde at elevene følte seg utvalgte og spesielle. Også fysisk ble denne distinksjonen vist, ved at elevene fikk komme til hans kontor og prate om litteratur.



## 6.6 Stillheten før.

Stillhet er en knapphetsressurs i skolen. Mye av fokus i læreplanene er på stimulering av sosial kompetanse og kommunikative evner hos eleven. I undervisningen blir muntlig engasjement og aktiv medvirkning belønnet - ikke stille resonnering og lange tankerekker. Dette er tydelige trekk også i det samfunnet vi omgir oss med for tiden; Hurtig kommunikasjon og raske endringer, eksponering av det individuelle og mye bruk av fragmentert kunnskap som ikke krever fordypning. Marit Bjorland er kunstner og pedagog, og har laget en rapport om den betydning stillhet har for kreativitet og læring i estetiske fag i skolen. Her sier hun blant annet:

*Det kan også være rett å stille spørsmålet om det eksisterer en misforstått aktivitetstrang og aktivitetskultur i skole og barnehage i dag. Konstruktiv ro oppleves problematisk for enkelte lærere og ledere. Noen blir usikre og urolige når stillhet oppstår. De arrangerer og styrer, og har ikke den nødvendige varhet overfor den gode og konstruktive stillheten (Bjorland 1998 kap.6<sup>29</sup>).*

For at lesing skal kunne gjøres i skoletiden må læreren sørge for stillhet. Dette handler ofte om rom for stillhet. I de skolene som var med i denne undersøkelsen var det bare den forsterkede skolen som hadde ekstra rom og grupperom som kunne benyttes til mindre grupper. Biblioteket på denne skolen hadde også rolige lesestoler utstyrt med gode stoler, sofaer og store puter man kunne sitte på. På grunn av endel svake elever hadde klassene gjerne flere lærere inne i timen samtidig, dette gjorde det mulig å dele opp klassen i mindre enheter som kunne sitte adskilt. Ellers er det klasserommene lærerne bruker når elevene skal ha det stille. Embla, fra den andre skolen med stort bibliotek, forteller hvorfor de ikke bruker biblioteket til leseplass:

---

<sup>29</sup> [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/1998-3/rap3-98-07.html#P1609\\_179099](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/1998-3/rap3-98-07.html#P1609_179099)

*Det er egentlig et veldig fint bibliotek, men det som er ulempen er jo at i annen etasje så er det mediatek og der er det oppslagsverk og datamaskiner, men det er åpent ned liksom, så det kan bli litt sånn støyproblemer da, om en klasse sitter oppe og jobber på datamaskinene og noen andre er nede for å lese. Det er litt vanskelig å få **lesero** der. Men, når vi låner bøker, så pleier vi, i hvert fall jeg, og jeg tror mange andre og, så er det like greit å ta med bøkene opp i klasserommet og lese oppe, så det blir roligere.*

Ask er også bevisst på at lesing krever stillhet:

*Da sitter de i timen og leser, så da må det være helt stille så alle kan lese. Som et lite bibliotek, hvor vi sitter og leser.*

Ask har ikke problemer med å få til denne stillheten i klassen når det er tid for lesing. Lærerne med store klasser hvor lesing ikke var en aktivitet med høy status, ga uttrykk for at det var vanskelig å få til den lange stillheten som var nødvendig for fordypning i en bok. Disse lærerne hadde sjelden stillelesing i klassen, og benyttet gjerne høytlesing når en tekst skulle gjennomgås. Elevene ble derfor ikke oppøvet i stille konsentrasjon over en tekst.

Mulighet for stillhet er ikke en prioritert sak i skolen. Flere skoleforskere og pedagoger vil ha mer fokus på denne mangelen i skolehverdagen.

*Med den forståelse av skolens fag at de er deler av vår livsverden som vi som samfunn mener bør gjøres til gjenstand for iaktakelse, refleksjon og læring i den felles oppdragelsen av vår barn og unge, vil jeg stille spørsmål om det kunne være grunn til å (gjeninn)sette et annet grunnleggende livselement på skolens pensum: stillhet. Går det an? (Wiggen 2003: 21)*

Om det er slik at uro er en vanlig tilstand i skolen, og ro er en viktig tilstand for god læring, kreativitet og tankevirksomhet på noen områder, skulle vi kanskje fokusere mer på evne til, og mulighet for, stillhet. Ved at læreplanen så tydelig uttaler at muntlig aktivitet er viktig<sup>30</sup> og belønnes i karaktersettingen, vil det kunne føre til at rolig tilbaketrunkket arbeid og stille konsentrasjon kan oppfattes som annenrangs arbeids- og

<sup>30</sup> [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245&visning=5&sortering=2&kmsid=114437](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245&visning=5&sortering=2&kmsid=114437)

tilstandsformer. Ved å synliggjøre at noen former for læring krever stillhet, mens andre baseres på kommunikasjon og felles og individuell tilstedeværelse, ville forståelsen for behovet av ulike krav til arbeids- og aktivitetsformer økes. Escarpit hevder følgende om leserens tilstand:

*”Mannen som leser, snakker ikke, handler ikke, trekker seg tilbake fra sine medmennesker, isolerer seg fra den verden som omgir ham.(...)La oss her fastslå en fundamental forskjell mellom litteraturen og de skjønnne kunster og musikk: Mens musikk og malerkunst kan tjene som utsmykning, ja til og med som funksjonell bakgrunn til det aktive liv, siden de bare engasjerer en del av oppmerksomheten, levner ikke lesningen noen frihetsmargin for sansene, og opptar bevisstheten i sin helhet, og gjør dermed leseren inaktiv.*

*Den litterære leseakt er derfor samtidig sosial og asosial. Den avbryter foreløpig individets forbindelse med dets egen verden for å bygge opp nye med verkets verden” (Escarpit 1971: 116).*

Det kan synes som skolene og timeplanene ikke er laget med det i tankene at forskjellige fag krever ulik tilgang på tid, rom og ro. Om stillhet er en forutsetning for individuell fordypning, vil fag og aktiviteter som i stor grad er avhengig av dette ha dårligere forutsetninger for å eksistere godt i skolen i dag. Lesing er en av de aktivitetene som trenger rom til stillhet, og om lesing skal få en større plass på skolen vil det bli nødvendig å tenke på muligheter for stille rom i planlegging av skolens arkitektur. Om skolebibliotekene også skal brukes som sosiale treffarenaer og mediateker, må man finne romlige løsninger andre steder for lesing.

Om vi benytter Burgers tanker om det normative nivåets avhengighet av det materielle, eller Bourdieus forståelse for distinksjoner, vil investering av økonomisk kapital konvertert i for eksempel bygningsmasse, tilskrive bygningen økt symbolsk verdi. Likeledes vil satsing på rom til spesielle handlinger tilskrive handlingen større betydning. Sosiale og kulturelle aktiviteter påvirkes av det rommet de foregår i. De tilskrives også verdi i forhold til de romlige omgivelsene de knyttes til. Et rom sier noe om de aktivitetene som foregår der.

*Space is a construction and material manifestation of social relations that reveals cultural assumptions and practices (Barker 2003: 353).*

Et stille område for stille handlinger, med mulighet for fordypning i egen væren. Ikke et rom for samhandling og sosial utvikling, men for tilbaketrekning. Et rom for det individuelle åndsvesen, ikke for det sosiale, allmenne individet. Et stille sted i skolen. Hadde det vært godt?

## 7. Sammenfatning og tanker om videre forskning.

I dette kapittelet samler jeg de viktigste funnene om lesing og kunnskap om litteratur i ungdomsskolen. Jeg kommer med noen forslag på tiltak som kan få betydning for utviklingen av lesing på skolene, og jeg sier litt om områder det synes viktig å forske videre på.

### 7.1 Om litteraturkunnskap.

Det første tema som viste seg sentralt i informantenes fortellinger var bruken av læreverket. I uttalelsene kommer det frem at flere av lærerne ikke leser læreplanene direkte, men at de erstatter dette med lesing av læreverkene. De gjeldende retningslinjer for pensum ved tiden for intervjuene, var L97. LK06 var godkjent og lærerne diskuterte innføringen av denne på bakgrunn av informasjonsmøter de hadde hatt, men de hadde ikke endret undervisningen som forberedelse til overgangen skoleåret etter.

Lærerne byttet sjelden læreverket ut med andre bøker, eller brukte sin egen lesing som grunnlag for undervisningen. I planleggingen og gjennomføringen av litteraturundervisningen, benyttet alle lærerne i undersøkelsen det læreverket skolen hadde valgt å kjøpe inn. Lærerne i denne undersøkelsen fulgte stort sett det utvalget læreverket gjorde, og vanligvis også i den rekkefølgen lærebøkene hadde valgt. En av informantene hadde mer litterær og pedagogisk kapital enn de andre lærerne. Hun reflekterte mer over læreverkets styrende rolle og gjorde flere valg som brøt med bl.a rekkefølgen i læreboka, når hun mente dette var hensiktsmessig i forhold til elevenes læring.

Lærerne stolte på at lærebøkene ga en god gjennomgang av pensum, og at ved å følge disse ville elevene få kjennskap til den beste litteraturen og de viktigste forfatterne. Spesielt hensiktsmessig syntes dette å være det siste skoleåret, da elevene skulle vise sin kunnskap ved avsluttende eksamen. Lærerne mente at L97 var spesifikk på hvilke forfattere elevene skulle kjenne til, og at den fastsatte den litterære kanon. I

L97 er det kun Asbjørnsen og Moe, samt Ibsen som er fastlagt som forfattere elevene skal kjenne etter de tre årene på ungdomskolen. Elevene skal kjenne til de litteraturhistoriske epokene, men hvilke forfattere som skal trekkes frem, er opp til lærerne å bestemme.

Empirien i denne oppgaven viser hvilken stor symbolsk makt lærebokforfattere og redaktører besitter. Fra disse posisjonene settes rammene for litteraturpensumet. Utvalget av tekster og forfattere som skal inngå i elevenes litterære kapital blir for en stor del bestemt her. Lærerne besitter god kunnskap om den gjeldende litterære kanon, men de setter ikke spørsmålstegn ved utvalget som blir gjort. De er klar over hvordan læreverkene strukturerer undervisningen, men på grunn av knapphet på ressurser som tid og penger, og i forhold til den sikkerhet det ligger i å følge bøkene i eksamensforberedelsene, blir det til at de i stor grad følger læreverkene.

I fritiden leser lærerne helst samtidslitteratur, men de benytter ikke den kjennskapen de har til nye bøker og forfattere, i litteraturundervisningen. Unntaket er om de skal anbefale bøker for lyst- eller frilesing til elevene. Slik blir disse lærerne med på å opprettholde lærebøkernes definisjon av litterære smak, og hvilke bøker som skal befinne seg innenfor det dannede kretsløp, den gjeldende doxa for dannet litterær smak; ”Drama er Ibsen, ikke sant.”

Det kan se ut som manglende kanonisering er en årsak til at samtidslitteraturen i liten grad er en del av litteraturundervisningen. Siste kapittel i læreverket på tiende klassetrinn er avsatt til samtidslitteratur, som for øvrig er all litteratur skrevet etter etterkrigslitteraturen. Altså en tidsepoke på nærmere femti år. Den begrensede plassen samtidslitteraturen får i læreverkene står ikke i forhold til den omtale samtidslitteraturen har i læreplanen. Med henvisning til undersøkelsen av Aamotsbakken (2003), synes det som om forlagsredaktørene på de fem største skolebokforlagene i Norge, heller ikke ønsker å definere stor og viktig ny litteratur. Når de blir spurt om hva de vil ta ut av litteraturen i læreverkene for å få plass til mer av den nye litteraturen, går de til de siste to tiårene i forrige århundre. Det kan synes som om litteratur som i lang tid har vært kanonisert vanskelig kan ”avkanoniseres”. Bourdeu ville sagt at redaktørenes habitus er

strukturert innenfor den samme dannelsesstradisjonen, noe som innebærer at deres posisjon i det litterære feltet er avhengig av å kjempe for opprettholdelsen av den gjeldende litterære doxa.

Flere lærere hadde reflektert over kanons strukturerende premisser for litteraturundervisningen, men det kan synes som om deres posisjon innenfor feltet ikke har nok av den gyldige kapitalen til at de kan eller vil, sette denne under debatt. Det er verdt å merke seg at man i den nye læreplanen ikke sier at litteraturundervisningen skal følge de litterære epokene. Man går altså bort fra det sterke fokus på at litteraturkunnskapen skal kobles til historiske epoker. Et par av lærerne hadde vært på kurs hvor Aslak Sira Myhre fra foreningen *!les* hadde holdt foredrag. Etter dette hadde de begynt å reflektere over hvorfor litteraturundervisningen var så historisk fokusert. De hadde kommet til at det de i stor grad gjorde i litteraturundervisningen var å undervise i norsk historie, eventuelt norsk kulturhistorie, og at litteraturopplæringen ble begrenset av dette.

Her ser vi hvordan litteraturundervisningen blir brukt til å strukturere elevene inn i en felles nasjonal identitet. Altså, hvordan man ved å reprodusere samme nasjonalkulturelle historie, søker å skape en felles kulturell referanseramme og forståelse av det norske, det norske samfunn, verdier og tenkemåte. Med Bourdieus ord; hvordan likhet i aktørenes habitus struktureres slik at man får en felles forståelse til grunn for handling og samhandling, en felles nasjonal habitus. Ved å sosialisere elevene inn i en felles historisk kultur, bidrar man til å opprettholde like måter å tenke og handle på. Problemet med den sterke fokuseringen på norsk nasjonalkultur, er at vårt samfunn i dag er et flerkulturelt, fragmentert samfunn i langt større grad enn for bare noen tiår tilbake. For å kunne samhandle og kommunisere godt med alle deler av dagens norske samfunn, trenger elevene å lære mer om dette slik det ser ut i dag. Om kjennskap til samtidslitteratur hadde vært en større del av litteraturpensumet, ville man bidratt til å øke forståelsen av det norske samfunns mangfoldighet, og gitt elevene bedre forutsetninger for å fungere bra i større deler av vårt multikulturelle, heterogene samfunn.

Det kan synes som om man har to fløyer i det litterære skolefeltet, som representerer et ortodox og et heterodox syn på dette med undervisning i felles, historisk, kanonisert litteratur. Den ortodokse siden, som er representert ved etablerte skjønnlitterære forfattere, høyskolelektorer og forlagsredaktører, ønsker å opprettholde den tradisjonelle, litterære kanons sterke plass i skolen. Lærerne som var utdannet på lærerhøgskole, med en halv- eller helårsenhet i norsk, syntes å være enig i dette. Den heterodokse siden, som er representert ved foreningen *!les*, og forfattere som Knut Nærum og Ingvar Ambjørnsen, ønsker et større fokus på bøker som kan engasjere elevene til lesing, og på mer av samtidslitteraturen. Lærerne som var utdannet på universitetet, med mer enn en årsenhet i norsk eller litteratur, syntes å støtte dette synet. Her er det altså lærere med mest litterær kapital, som støtter det heterodokse synet. Slik jeg vurderer det, har disse lærerne likevel lite litterær kapital i forhold til de godt etablerte skjønnlitterære forfatterne, lektorene og redaktørene. De vil dermed tilhøre den heterodokse fløyen, som ikke fullstendig har internalisert den ortodokse tro i det litterære grunnskolefeltet.

Det kan synes som den heterodokse fløyen har fått gjennomslag for sitt syn i metafeltet, i og med at man i ny læreplan ikke fokuserer på de litterærhistoriske epoker, og har gjort lesing til et basisfag. I tillegg er det i LK06 klart spesifisert at man skal fremme leselysten hos elevene. Det kan bli viktig i utviklingen mot å kompensere for hjemmebakgrunnens betydning for lesing, om elevene får mulighet til å utvikle lesevaner i skoletiden.

Lærerne er opptatt av å få elevene til å like litteratur. De er klar over den makten som ligger i det å anbefale og trekke frem noen typer litteratur fremfor andre. De anbefaler gjerne bestselgere som "Harry Potter-bøkene" eller "Ringenes Herre", når de skal hjelpe elevene til å finne bøker til leseprosjekter. Disse bøkene er gode eksempler på bøker som har gått fra det dannede kretsløp (Escarpit 1971) til det folkelige, og som i dette kretsløpet har hatt stor betydning for mange menneskers oppdagelse av leseglede. Flere lærere nevner elever som aldri har lest en bok frivillig, som med glede leser ellevehundre sider om "Ringenes Herre".



## 7.2 Om lesing.

Hverken i ny eller gammel læreplan står det spesifisert hvordan tiden skal fordeles mellom delområdene i norskfaget. I LK06 er det spesifisert at lesing er en basiskompetanse man skal fokusere på i alle fag, og at det er et mål at elevene skal oppleve leseglede, samtidig snakker man hele tiden om ”tekster” og sjangere som omfatter få sider med tekst. Ordet “roman” er ikke brukt. I L97 står det spesifisert flere sjangere elevene skal lese, også nyere litteratur, og begrepet “roman” brukes blant annet i pensumoversikten for niendeklasse.

Det synes klart at i forhold til timetallet i norsk på ungdomstrinnet<sup>31</sup>, er det ikke rom for å la lesing være en aktivitet i seg selv, uten at aktiviteten knyttes opp mot andre deler av faget som sjangerkunnskap, litteraturkunnskap, skriving av bokmelding, o.l. Det tydeliggjøres også et misforhold mellom tiden man har til rådighet i norskfaget og det L97 presiserer at elevene skal lese av litteratur. Her må man basere mye av lesingen på tid utenfor skoletiden. Om vi har forskning om lesevaner i bakhodet<sup>32</sup>, synes det klart at hvis skolen skal kompensere for den betydning hjemmebakgrunnen har for å utvikle lesevaner, er det nødvendig å skape rom innenfor skoledagen til elevers egen lesing av litteratur. Det er verdt å reflektere litt over hvilken betydning det kan få for fremtidige lesevaner, at sjangeren “roman” ikke nevnes i ny læreplan. Gjenspeiler dette en av vårt samfunns store knapphetsressurser: Tid til rådighet?

To lærere hadde innført fast lesetid i en av sine klasser. Begge disse var med på et leseprosjekt<sup>33</sup>, som var initiert av bibliotekarene på skolen. Den ene læreren hadde tatt en time av norskfaget i uken til lesing, den andre læreren hadde fått gjennomslag for at elevene skulle lese de siste tyve minuttene av siste time hver dag, uansett hvilke fag som sto på timeplanen. Bibliotekarene på disse skolene hadde søkt om prosjektmidler koblet til *Tiltaksplanen for lesing og leselyst*, som fylket var ansvarlig for fordelingen av. Det kan synes som om leseprosjektene kunne gjennomføres uten store kamper innad

---

<sup>31</sup> 5 timer i åttende og tiende klasse og 4 timer i niende klasse..

<sup>32</sup> Se kapittel 1.3

<sup>33</sup> Txt, utviklet av foreningen *!les*.

i skolefeltet, på grunn av den økte symbolske verdien de fikk som følge av det overordnede feltets bifall i form av økonomisk støtte.

Lesingens plass i skolehverdagen ble tydelig påvirket av å ha skolebibliotek med utdannet bibliotekar tilgjengelig. Også størrelsen og utformingen av biblioteket, og de økonomiske ressursene som var tilgjengelig til innkjøp av litteratur, gjorde en viktig forskjell på undervisningen og mulighetene lærer og elever hadde. Lærerne og elevene på den skolen som ikke hadde skolebibliotek kunne vanskelig kompensere for betydningen av elevenes hjemmebakgrunn. Lærerne her var av avgjørende betydning for lesingens plass i faget, og en lærer med stor interesse for litteratur kunne gjøre endel, men kunne ikke kompensere for manglende tilgjengelighet på aktuell og god litteratur, eller manglende informasjon om bøker. Vi så i materialet at det var tydelig sammenheng mellom den litterære institusjonens materielle og normative nivå; På skolen med det største biblioteket og med heltidsansatt bibliotekar med et godt innkjøpsbudsjett, hadde boken og lesingen en sentral plass i norskfaget. Det syntes også som om skolen uten bibliotekar gikk glipp av ressurser i form av prosjektmidler, fordi lærerne ikke fikk informasjon om disse, og dermed heller ikke søkte på slike. En lærer på denne skolen foreslo fastsatt lesetid for norsklærerne så de kunne oppdatere seg på litteratur, og en ansatt på fylkesbiblioteket, som hadde som oppgave å reise rundt å fortelle om bøker på de skolene som ikke hadde skolebibliotek.

Generelt synes det som om lesing er en aktivitet som har fått økt symbolsk verdi på disse skolene. Lærerne forteller at de bruker mer tid på dette nå enn for få år tilbake, og samtidig bruker de mindre tid på grammatikk. Uttalelser fra lærerne kan tyde på at lesing hos elevene også er blitt mer akseptabelt, men at lesingens status i en klasse er tett koblet til sammensetningen av elever. Dette synes naturlig i forhold til hva vi vet om hjemmeforholdenes betydning. Høy elevhomogenitet i en klasse vil gjenspeiles i likhet i interesser og prestasjoner. Det kan også synes som kjønnsammensetningen i en klasse er av betydning, noe som synes naturlig på bakgrunn av at flere jenter er gode lesere, og at jenter leser mer enn gutter. Likevel er det guttene lærerne trekker frem når de nevner elever som leser mye og "tung" litteratur. De nevner også guttene i større grad i forhold

til bøker som bryter det dannede kretsløp, og disse bøkene er gjerne synliggjort i stor grad for eksempel i media, som filmer eller dataspill.

I denne oppgaven synliggjøres viktigheten av de voksnes evne til å trekke frem litteratur som kan vekke interesse hos elevene. Spesielt i fortellingen om sitt eget møte med leselysten vises de voksne rollemodellenes betydning. Det kan synes som om overgangen fra det å være en ung, eller barnlig leser, og til det å få et voksent forhold til litteratur er en spesielt avgjørende fase. Flere av lærerne forteller om hvor viktig det var å finne leselysten gjennom lesing av typiske seriebøker eller triviallitteratur i tidlig ungdom, og dernest å ha voksne med kunnskap om bøker som kunne vise dem videre i den litterære jungelen. SSBs mediebarometer<sup>34</sup> viser at aldersgruppen ni til femten år har den største andelen lesere, mens aldersgruppen seksten til tjuefire år er den aldersgruppen med færrest lesere. Selv om denne perioden av livet er full av ting som skal oppleves, kan det tyde på at norsklærere i ungdomsskolen har en spesielt viktig rolle for danningen av elevenes videre lesevaner og forhold til litteratur. Det synes viktig å informere lærerne om deres rolle i denne sammenheng, uttalelsen som følger gjenspeiler en holdning hos flere av lærerne, en holdning som kan medvirke til å opprettholde den betydning hjemmebakgrunnen har for lesevaner: ”De som er lesere, de leser.”

En lite tilgjengelig ressurs som synes viktig i sammenheng med lesing på skolen, er mulighet for stillhet. I læreplanene ser man aktiv medvirkning og muntlig engasjement som viktige væremåter. Dette gjenspeiles i skolehverdagen og også ellers i vårt samfunn. Stillhet som grunnlag for refleksjon, ettertanke og fordypning, og som forutgående for kreative prosesser, er det lite fokus på. Dette gjenspeiles også i skolens arkitektur. Bibliotekene er gjerne sosiale treffsteder, uten rom for ro. Klasserommene skal huse alle elevene, og stillhet her blir avhengig av elevenes og lærerens evne til å skape den. Om stille lesing skal bli en daglig aktivitet, må man legge til rette de fysiske forholdene. Det å fokusere på verdien av stille tilbaketrekning fra omgivelsene som en viktig del av menneskelig utvikling, er ikke et sentralt tema i skoledebatten, men er det av betydning at det blir det?

---

<sup>34</sup> <http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie/sa86/b%28ker.pdf>

## 7.3 Konklusjoner og forslag til tiltak.

På tross av et uttalt mål i det politiske feltet om at norske elever skal ha et likt skoletilbud, synes det i denne oppgaven som om ulikhet i skolens ressurser gir tildels svært ulike undervisningstilbud til elevene i norskfaget. Mitt materiale indikerer at kommunenes økonomi og prioritering av skolene får avgjørende betydning for kvaliteten på undervisningen. Ved å øremerke statlige midler direkte til skolene, ville man hatt bedre mulighet til å utjevne denne forskjellen mellom kommunene. Likeledes synes det ut fra dette materialet som nødvendig å sette strammere krav til kommunene om gjennomføring av lovpålagte tilbud til elevene, i denne sammenheng skolebibliotek med bibliotekar, og et garantert minstepudsjett til innkjøp av litteratur. Betydning ville det også hatt å sette et minstekrav på antall tilgjengelige titler, og krav om aktualitet. Fordeling av midler fra *Tiltaksplanen for lesing og leselyst* bør ikke være avhengig av søknader fra bibliotek eller aktive lærere. Txt- prosjektet fra foreningen *!les* har betydning for leseaktiviteten og lesegledden hos elevene, og bør være et tilbud for alle elever, ikke være avhengig av en søknad om midler.

I denne undersøkelsen er det skolen med den største integreringen av svake elever med en diagnose, som har det beste undervisningstilbudet materielt, både i form av lærerressurser, romlige ressurser og tilbud av materiell som bibliotek og IT-tilgjengelighet. Ulikhet i tilgjengelige ressurser er en strukturell føring som får stor betydning både for kjennskapen til litteratur, og for lesingens muligheter, på disse ungdomsskolene. Når skolens ressurser er små, øker betydningen av elevenes hjemmebakgrunn. I skoler med dårlig ressurstilgang på flere områder, vil elever med høy kulturell kapital i hjemmet kunne kompensere for dette. Elever med dårlig tilgang på kulturell kapital både hjemme og på skolen, vil naturlig nok ha liten mulighet for å tilegne seg denne kapitalformen.

Litteraturundervisningen preges av flere strukturerende føringer; mangel på tid og lærerressurser i norskfaget øker læreverkets betydning i undervisningen. Lærerne i denne undersøkelsen har ikke tid, og tildels ikke kompetanse nok, til å gå utover det utvalgte læreverket gjør. Lesing av læreplanen erstattes av lesing av læreverk. Dette får

spesielt stor betydning for manglende undervisning i samtidslitteratur. Læreplanen er tydelig på at dette er sentral kunnskap, men læreverkene setter av lite plass til ny litteratur, og lærerne i denne oppgaven vil, eller kan ikke, definere god og viktig ny litteratur. Dette forsterkes av at lærebokredaktører heller ikke vil velge bort eldre, kanonisert litteratur for å få plass til den nye litteraturen. På denne måten forsterkes den sentrale plassen kanonisert litteratur får i undervisningen, og man opprettholder den klassiske dannelseslitteraturen som mal for den gode litterære smak. Likeledes gjør man tilgjengeligheten til det litterære feltet vanskeligere. På denne måten vil man opprettholde den kulturelle overklassens lettere tilgang til det litterære feltet. Om man ønsker at det litterære feltet skal utvides, og flere skal ha naturlig tilgang, må man sørge for å få flere bøker fra det dannede kretsløp over i det folkelige. Her er informasjon om, og tilgjengelighet til den litteraturen som finnes, av avgjørende betydning. Mangel på kunnskap, annet enn om kanonisert litteratur, kan forsterke hjemmebakgrunnenes betydning for muligheten til å bli en bokleser. For mange er det ikke manglende evne til forståelse som avgjør, men manglende tilbud på, og kunnskap om, all den litteraturen som finnes. For å endre denne trenden vil det være viktig å øke lærernes kompetanse om litteratur. Kanskje vil det være av størst betydning å øke lærernes kompetanse om ny litteratur, og ha fokus på bøker som kan stimulere til leseglede, siden det synes som om ungdomstiden er spesielt viktig for utviklingen av lesevaner.

Fokuset på norske, historiske, litterære epoker i litteraturundervisningen har stått sentralt. Litteraturundervisningens funksjon som medvirker til dannelsen av en felles nasjonal identitet, er tydelig. Den norske kulturelle identiteten er i dag sammensatt av et mangfold av kulturelle og nasjonale identiteter. Om litteraturundervisningen skal medvirke til dannelsen av en nasjonal habitus som skal ligge til grunn for kommunikasjon og samhandling i vårt samfunn, bør vi reflektere over hva det er hensiktsmessig at denne består av. Kjennskap til litterære uttrykk fra mange deler av vårt heterogene samfunn, kunne bidra til større forståelse for flere sider ved dagens mange livsformer. Det kan synes som dette synet har fått gjennomslag i metafeltet, i og med at man i LK06 ikke fokuserer på litterære historiske epoker, når man beskriver hva elevene skal kunne etter tiende klassetrinn. Igjen vil utviklingen av dette punktet være

avhengig av økte ressurser, både i form av kompetanseheving av lærernes kunnskapsnivå om god, ny, aktuell litteratur, og på tilgjengelighet på bøker. Nye lærebøker bør kanskje presentere mer litteratur fra de siste tiår, og fokusere på sjangerkunnskap på tvers av historiske linjer. Drama kan også være Jon Fosse.

Når det gjelder lesingens plass i skolen, synes det ut fra dette materialet som om vi har en vei igjen å gå, før målsetningen i *Tiltaksplanen for lesing og leselest* og krav i ny læreplan oppnås. Muligens må det tydeliggjøres at det å stimulere til leselest er et uttalt mål også på ungdomsskolenivå. Om dette er et mål, må man kanskje senke kravet til hva som oppfattes som god eller egnet lesing for elever i skoletiden. Triviell litteratur oppøver antagelig ikke elevenes evne til tolkning av tekst, men den kan kanskje føre til at noen får føling med leseleden. En undervisning om stor og god litteratur vil gi elevene mulighet for forståelse av distinksjoner mellom god og dårlig litteratur. At man åpner for lesing av bøker som kan slukes, er ikke til hinder for utvikling av litteraturforståelse, kanskje tvert om, i hvert fall om vi minnes lærernes fortellinger om hvordan de dannet sine lesevaner.

For å hindre at det må utføres kamper blant lærerne om tid til lesing, er det mulig at lesing bør bli et eget fag på timeplanen. På denne måten ville man åpne opp for lesingens formålsløshet, som Escarpit fremhever som en nødvendighet for å oppnå litterær motivasjon (Escarpit 1971: 115). Lesingen bør være et mål i seg selv, ikke et middel til annen måloppnåelse. Ved å koble lesingen vekk fra andre krav i norskundervisningen, som sjangerkunnskap, forfatterkunnskap og litterære virkemidler, hever man lesingens symbolske verdi til en betydningsfull aktivitet i seg selv. Ved dette kunne man også innføre romanen som en sjanger igjen. Begrepet er ikke brukt i LK06, muligens fordi man ser at romanlesing tar tid, mer tid enn det norskfaget har tilgjengelig i dag. Om vi forholder oss til forskningen om leseferdighet koblet mot type lesestoff, vil det være en fordel for leseferdigheten om romanlesing var en skoleaktivitet. Igjen vil mangelen på ressurser, i dette tilfelle tidsressurser, være med å opprettholde hjemmebakgrunnens betydning for elevenes muligheter. Ønsker vi å kompensere for

elevers manglende kulturelle kapitalbakgrunn, må skolen sørge for at lesevaner kan dannes i skoletiden.

Og igjen, god tilgjengelighet på gode bøker, og bokvitere som kan fortelle om dem er et basiskrav. Om kommunene ikke har penger til skolebibliotek og bibliotekarer på alle skoler, kan man finne løsninger som gjør at lærere og elever likevel har tilgjengelighet til litteraturen. Ungdomsbokbusser, kommunale eller fylkeskommunale bibliotekarer med informasjon til ungdomsskolene som arbeidsområde, flere nettsider med stadige oppdateringer av aktuell litteratur, det er så mange løsninger som kunne ha bedret situasjonen. I dagens bok-Norge befinner det seg et stort antall mennesker som besitter stor kunnskap om bøker. I denne oppgaven vises det hvilken viktig rolle noen norsklærere og et par bibliotekarer har, for utviklingen av lesing og litteraturkunnskap for elevene de er i kontakt med. Det finnes mange andre som også kunne spilt en viktig rolle i utviklingen av lesevaner. Tenk om flere aktører innenfor det dannede kretsløp, som bokhandlere og forlagsfolk, i større grad ble med å føre litteratur over i det unge, folkelige kretsløp. Ungdomsbøker er et lite definert begrep. Kanskje har dette med at denne aldersgruppen ikke har vært en viktig målgruppe for bokbransjen. Ved å øke lesingens symbolske verdi som aktivitet i ungdomstiden, kunne denne gruppens litterære smak bli tydeligere definert. Slik ville denne smaken også bli viktigere for aktører i det dannede kretsløp med makt til å bestemme utgivelser, salg og markedsføring. Om mangelen på bokvitere er stor i skolen, kunne kanskje en tettere kontakt med flere av dem som sitter på bokkunnskapen være en løsning. Forlag og bokhandlere vil gjerne få spredd kunnskap om bøkene de har. Det hadde antagelig vært lett å få til et samarbeid som kunne passet skolene.

## 7.4 Forslag til videre forskning og avsluttende kommentarer.

Det er blitt tydelig i dette materialet hvilken sentral rolle bibliotekene og skolebibliotekarene har for lesingen på skolen. Et godt bibliotek med en engasjert bibliotekar kan gjøre stor forskjell på lesehverdagen. For å få bedre forståelse for bibliotekets rolle i denne sammenheng, ville det vært interessant å få tilgang til

skolebibliotekarenes fortellinger. Hva tenker de om sin rolle i sammenheng med elevers og læreres lesing? Hvordan er deres forhold til elevene, til lærerne og til læreplanen? Føler de ansvar for å informere lærere om litteratur, eller er det elevene de har i fokus? Hva avgjør innkjøp av litteratur? Skal det være nytt eller klassisk, romaner eller tegneserier?

Det kunne også vært interessant å forsket mer på utvikling av lesevaner. Er det slik det synes i denne oppgaven, at overgangen fra det å oppdage leselyst og “sluke” lette bøker, til det å etablere et forhold til en noe tyngre type litteratur, gjerne skjer engang i ungdommen? Og at denne overgangen er tett koblet til voksne veivisere som kan anbefale god og passende litteratur? I denne sammenhengen hadde det også vært interessant å vite mer om hvordan bøker blir blokadebrytere og dermed blir viktig lesning i det folkelige kretsløp. Må det store mediaoppslag til for at en bok skal bli populær lesing, eller finnes det andre effektive måter å gjøre litteratur attraktiv? Samtidig kunne det vært interessant å finne ut mer om hva lærere og bibliotekarere synes er god litteratur. Hvordan plukker de ut god litteratur? Og hvordan blir litteratur antatt som et viktig og bestående litterært uttrykk?

I tillegg til det ovenstående, kunne det ha vært nyttig å sett på noe av kunnskapen som er kommet frem i dette materialet kvantitativt. Det ville for eksempel vært interessant å sett generelt på norsklæreres lesing og litteraturundervisning i forhold til deres utdanning på området. Gir økt kompetanse i faget en signifikant forskjell i prestasjoner og lesevaner hos elevene? Det ville også vært nyttig å sett mer på om skoler med et høyt ressursnivå i form av tilbud på litteratur og kunnskap om bøker, klarer å kompensere for lav kulturell kapital i elevenes hjem. Utmerker ressurssterke skoler seg ved å skape leselyst også hos elever med dårligere tilgang på kulturell kapital?

Mye av det som har kommet frem i denne oppgaven kan sammenfattes i betydningen av tre begrep: Kunnskap, informasjon og tilgjengelighet. Tilstedeværelsen av disse tre i skolen er koblet til mengden investert økonomisk kapital. Igjen er vi tilbake til ekteparet Burgers teori om den litterære institusjon: Den formes med



utgangspunkt i et materielt nivå. Skolen har mulighet til å utjevne noe av den betydning hjemmebakgrunnen har for elevenes lesing, men det er avhengig av at man tilbyr den kulturelle kapitalen elevene ikke har hjemme. Man må tilby den i stort og godt monn, slik at elevene kan få en innsikt i hva et lesende liv kan være; hva det å lese kan føre til av glede, underholdning, kunnskap og forståelse. Norge er et lite språkområde, men med mange, gode litterærkulturelle forordninger som skal fremme tilgangen på litteratur. Denne oppgaven viser at noen skoler er områder hvor de litterærkulturelle forordningene ikke er gode nok. Skoler for unge mennesker, som har som ett av sine mål å oppøve elever til lesing og lese lyst, tilbyr ikke litteratur og kunnskap om den, i det omfang som læreplaner og tiltaksplaner fastsetter. Det hadde vært til nytte for mange med en endring.

Denne oppgaven ser på lesing som et gode. Et gode som virker inn på menneskers mulighetshorisonter. Et gode som i vårt samfunn for en stor del tilkommer den delen av befolkningen som besitter den største symbolske kapitalen og den største totalkapitalen, med andre ord, de mektigste. Den rent tekniske ferdigheten er av avgjørende betydning for å kunne fungere selvstendig i vårt samfunn, og den utvidede evnen og lysten til å lese blir av stor betydning for det kunnskaps- og funksjonsnivået man kan nå. Boklesing og leseferdighet har en høy korrelert sammenheng. Den enkleste veien frem til god forståelse av ord blir dermed å lese bøker. Det trenger ikke være tungt, vanskelig og kjedelig. Det kan være lett, morsomt og godt, bare noen fortalte en det, og viste en bøkene, og ga en tid og rom og stillhet til rådighet.



## Kildeliste

- Andenæs, Agnes (2000), "Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse". I: Hanne Haavind red., *Kjønn og fortolkende metode*. s 287-320. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Barker, Chris (2003), *Cultural studies*. London: SAGE Publications
- Bjorland, Marit (1998), *Stillhetens språk. Rapport nr3*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.  
[http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/1998-3/rap3-98-07.html#P1609\\_179099](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/1998-3/rap3-98-07.html#P1609_179099) (lest februar 2007)
- Bloom, Harold (1996), *Vestens litterære kanon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag a.s.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1970), *La reproduction*. Paris: Ed. De Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1990), *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1992), *Kultur och kritik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Bourdieu, Pierre (1993a), *The field of cultural production*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1993b), *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bourdieu, Pierre (1995), *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, Pierre (1996a), *The rules of art. Genesis and structure of the literary field*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1996b), *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre (2006a), "Kapitalens former". I: *Agora nr.1-2. Pierre Bourdieu*. s.5-27. Oslo: Aschehoug & Co.
- Bourdieu, Pierre (2006b), "Strukturer. Habitus. Praksiser". I: *Agora nr.1-2. Pierre Bourdieu*. s.53-73. Oslo: Aschehoug & Co.
- Burger, Peter (1992), "Institusjonen kunst som litteratursosiologisk kategori". I: Atle Kittang, Arild Linneberg, Arne Melberg, Hans H.Skei, *Moderne litteraturteori*. s.332-357. Oslo: Universitetsforlaget.
- Callewaert, Staf (2003), *Fra Bourdieus og Foucaults verden – pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker efter det moderne*. Danmark: Akademisk Forlag.
- Durkheim, Emile (1968), *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Emirbayer, Mustafa (2006), *Emile Durkheim, sociologist of modernity*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Englund, Boel (1997), *Skolans tal om litteratur*. Doktoravhandling. Stocholm: HLS Forlag.

- Eriksen, Trond Berg (1995), *Nordmenns nistepakke*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag a.s.
- Eriksen, Trond Berg (1999), *Tidens historie*. Oslo: J.M.Stenersens forlag a.s.
- Escarpit, Robert (1971), *Litteratursosiologi*. Oslo: Cappelens Forlag a.s.
- Danielsen, Øyvind (1995), "Staten i den litterære republikk". *KULT's skriftserie nr.35*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Fog, Jette (1994), *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag.
- Grøgaard, Jens B.(1993), *Skomaker, bli ved din lest?* Oslo: FAFO
- Grøgaard, Jens B.(1993), "Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning?". *Samfunnsspeilet nr.1.1993*: 14-20.
- Hansen, Marianne Nordli (1986), "Sosiale utdanningsforskjeller". *Tidsskrift for samfunnsforskning*, bd27: 3-28.
- Hernes, Gudmund (1974), Om ulikhetens reproduksjon. I Mortensen M.S.red, *I forskningens lys*, s 231-251. Oslo: NAVF.
- Hægeland, Torbjørn mfl.(2005), *Skoleresultater 2004*. Oslo: SSB
- Haahr, Jens Henrik (2005), *Explaining Student Performance*. Danish Technological Institute. Nettside: <http://www.danistechnology.dk>
- Haavind, Hanne (2000), "På jakt etter kjønnede betydninger". I: Hanne Haavind red., *Kjønn og fortolkende metode*. s.7-59. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen, Astrid Roe, Are Turmo (2004), *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (1996), *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Lilleaas, Ulla-Brit og Karin Widerberg (2001), *Trøtthetens tid*. Oslo: Pax Forlag.
- Linneberg, Arild (1982), "Christa Burger og kulturkløfta". I *Vinduet* nr.3 1982. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- NOU 2002 nr.10, *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Akademika AS.
- NOU 2003 nr.16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Akademika AS.
- OECD(2001), *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Solheim, Ragnar og Finn Tønnessen (2003), *PIRLS. En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om tiåringers lesekunnskaper*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Solheim, Ragnar og Finn Tønnessen (2003), *PIRLS. Hvorfor leser klasser så forskjellig?*, Stavanger: Senter for leseforskning.
- Tønnessen, Finn (1995), *Leselyst og lesestoff*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Widerberg, Karin (1994), *Kunnskapens kjønn*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Widerberg, Karin (2001), *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wiggen, Geirr (2003), *Stillhet et skoleanliggende*. Oslo: Novus Forlag
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003), *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo: UFD. Evt. nettadresse:  
<http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/dok/handlingsplaner/045071-220011/dok-bn.html>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005), *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Revidert utgave, april 2005. Oslo: UFD.
- Østerberg, Dag (1983), *Emile Durkheims samfunnslære*. Oslo: Pax forlag a.s.
- Aamotsbakken, Bente (2003), *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?* Rapport nr.9. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- <http://www.pisa.no/HTML-rapport/hjemmebakgrunn2.html> (lest januar 2005)
- <http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie/sa68/boker.pdf> (lest februar 2007)
- <http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie/sa86/b%0f8ker.pdf> (lest mars 2007)
- <http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie/sa78/boker.pdf> (lest vår 2006)
- [http://www.ssb.no/emner/04/02/20/notat\\_200072/notat\\_200072.pdf](http://www.ssb.no/emner/04/02/20/notat_200072/notat_200072.pdf) (lest januar 2007)
- <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryTopicResults?topicCode=abab&construCode=BB&countryCode=NO&regionCode> (lest februar 2007)
- [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_for\\_opplaringen.rtf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf) (lest 2006)
- [http://www.oecd.org/document/34/0,2340,en\\_2649\\_34515\\_35289570\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/34/0,2340,en_2649_34515_35289570_1_1_1_1,00.html) (lest mai og september 2006)
- <http://www.lett.unipmn.it/~mori/bayle/biogr.html> (lest januar 2007)
- [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245&visning=5&sortering=2&kmsid=114437](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245&visning=5&sortering=2&kmsid=114437) (lest oktober og november 2006, mars 2007)
- [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_GrunnleggendeFerdigheter.aspx?id=2098&visning=2](http://www.udir.no/templates/udir/TM_GrunnleggendeFerdigheter.aspx?id=2098&visning=2) (lest 2006)

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818&visning=5&sortering=2&kmsid=70239](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6818&visning=5&sortering=2&kmsid=70239) (lest høst 2006)

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord i denne oppgaven er 32491.

## Vedlegg 1.

## Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		
Geir Høgsnes Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Universitetet i Oslo Postboks 1096 Blindern 0317 OSLO		Harald Hårfages gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47-55 58 21 17 Fax: +47-55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884
Vår dato: 19.12.2005	Vår ref: 200501948 KH /RH	Deres dato:                      Deres ref:
<b>KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>		
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.11.2005. Meldingen gjelder prosjekt:		
13713	Konstruksjon av litterærkapital i ungdomskolen	
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder	
Daglig ansvarlig	Geir Høgsnes	
Student	Birgitte Soderstrøm	
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.		
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlagte prosjektvurdering. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.		
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.		
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/register/">http://www.nsd.uib.no/personvern/register/</a>		
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 28.04.2006, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.		
Vennlig hilsen		
 Bjørn Henrichsen		 Kjersti Håvardstun
Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53		
Kopi: Birgitte Soderstrøm Murerveien 4 3152 TOLVSRØD		
Avdelingskontorer / District Offices: OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kurre.svana@svt.ntnu.no TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no		



# Prosjektvurdering

## Daglig ansvarlig/veileder

Geir Høgsnes  
 Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi  
 Universitetet i Oslo  
 Postboks 1096 Blindern  
 0317 OSLO

## Student

Birgitte Søderstrøm  
 Murerveien 4  
 3152 TOLVSRØD

## 13713 Konstruksjon av litterærkapital i ungdomskolen

### FORMÅL

Formålet med prosjektet er å klargjøre strukturelle føringer og individuelle lærerhandlinger som er medbestemmende for konstruksjonen av den litterære kapitalen til ungdomsskoleelever på tre ungdomsskoler i Vestfold.

### UTVALG OG FØRSTEGANGSKONTAKT

Utvalget består av 6-8 norsklærere ansatt ved tre ungdomsskoler i Vestfold. Utvalget rekrutteres via rektor eller egne bekjentskaper som videresender e-post med informasjon og forespørsel om deltakelse, på vegne av prosjektleder. Interesserte tar direkte kontakt med prosjektleder.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Det informeres skriftlig og muntlig om prosjektet. Ombudet finner informasjonen tilfredsstillende. Det innhentes elektronisk samtykke i forkant av intervju.

### DATAINNSAMLING

Opplysningene innhentes ved spørreskjema og personlig intervju. Tema for intervju er lærerens bruk av litteratur privat og i undervisningen. På spørreskjema innhentes bakgrunnsopplysninger om navn, alder, kjønn, sivilstand, antall barn, utdanning, yrke, arbeidssted, fartstid som norsklærer.

### REGISTRERING OG OPPBEVARING

Intervjuene tas opp på lydbånd og det tas notater. Deretter transkriberes intervjuene til privat pc tilknyttet Internett. Direkte personidentifiserbare opplysninger (her: navn) erstattes av et pseudonym som viser til en navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Senest ved prosjektslutt 28.04.2006 anonymiseres datamaterialet ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Navneliste, lydopptak, e-post og spørreskjema slettes/makuleres. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, skrives om/kategoriseres.



## Vedlegg 2.

**Statusforespørsel for personopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.**

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Birgitte Söderström  
Murerveien 4  
3152 TOLVSRØD

Harald Hårfagres gate 25  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 20.11.2006

Vår ref: 13713

Deres dato:

Deres ref:

#### STATUS FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

13713 *Konstruksjon av litterærkapital i ungdomskolen*

Vi viser til tidligere innsendt meldeskjema for forskningsprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt. Videre vises det til vårt svarbrev hvor det gikk frem at vi ville ta kontakt ved prosjektslutt angående prosjektets status.

Ifølge våre opplysninger skal prosjektet nå være avsluttet og datamaterialet anonymisert. Personvernombudet for forskning ber om en bekreftelse på at data er anonymisert.

Dersom data ikke er anonymisert og det fortsatt er behov for oppbevaring av personopplysninger, må prosjektleder gi en redegjørelse til personvernombudet for hvorfor data ikke kan anonymiseres på nåværende tidspunkt. Denne tilbakemeldingen er nødvendig for at prosjektleder skal ha lovlig grunnlag for behandling av personopplysninger.

NSD arkiverer forskningsdata for fremtidig bruk. Dersom lagring av data ved NSD er ønskelig ber personvernombudet om at data oversendes sammen med nødvendig dokumentasjon og utfylt Arkiveringsskjema. Vi viser til våre nettsider for veiledning [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern). Forskere som gjennomfører forskningsprosjekt med støtte fra Norges forskningsråd (NFR) minnes om at arkivering ved NSD er et kontraktsvilkår for den gitte støtte (dersom data er egnet for arkivering ved NSD).

Tilbakemelding skjer fortrinnsvis på vedlagt statusskjema, men kan også gies pr. brev, e-post eller telefon. Vi ber om tilbakemelding innen 3 uker. Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Siv Midthassel

Vedlegg: Statusskjema

Kopi: Geir Høgsnes

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svi.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svi.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svi.uit.no](mailto:nsdmaa@svi.uit.no)

## Vedlegg 3.

### *Forespørsel om deltakelse i undersøkelse.*

I forbindelse med fullføring av mastergraden i sosiologi på Universitetet i Oslo, skal jeg nå gjennomføre ett års forskning. Tema for forskningsoppgaven er elever og læreres lesing og forhold til litteratur.

I arbeidet med prosjektskissen har jeg undersøkt forskning på området, og funnet at vi vet mye om elevers lesing og leseevne, men at det er gjort lite forskning på norsklæreres situasjon og deres forhold til egen lesing og sine elevers lesing. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å intervju seks til åtte norsklærere i ungdomsskolen, fordelt på to til tre skoler, for å forsøke å klargjøre lærernes syn på lesing og bruk av bøker. Jeg vil være opptatt både av lærernes personlige forhold til litteratur, og deres meninger som profesjonelle yrkesutøvere i skolen. Jeg vil ikke være opptatt av læreren som privatperson, men ønsker å se nærmere på de sosiale mønstrene og strukturelle føringene som virker inn på bruken av litteratur i ungdomsskolen. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og opplysningene anonymiseres senest ved prosjektslutt 28.04.2007. De lærerne som ønsker å delta kan når som helst i prosessen trekke seg fra undersøkelsen uten nærmere begrunnelse. Jeg ser for meg at samtalene vil ta ca. en time, og at de gjennomføres på det stedet og til det tidspunktet læreren ønsker, for eksempel i lunchtiden eller i en fritime.

Om lærerne eller rektor ønsker, kommer jeg gjerne tilbake til skolen med en presentasjon og redegjørelse av resultatene når masteroppgaven er fullført.

Jeg håper med dette å skape interesse for prosjektet, og å finne noen norsklærere på denne skolen som kunne tenke seg å bruke en time av sin tid på en bokprat med meg. Jeg imøteser svar på henvendelsen.

Med vennlig hilsen,

Birgitte Søderstrøm.

Mailadr: [birgittesoderstrom130@hotmail.com](mailto:birgittesoderstrom130@hotmail.com)

Mobnr: 400 63 801

Ansvarlig institusjon: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

Veileder: Professor Jens B. Grøgaard, Høgskolen i Vestfold.

Nedenfor gjengis deler av prosjektskissen med forskning på norske elevers lesing og leseferdighet. (ikke tatt med i vedlegget)

## Vedlegg 4.

### *Tema og analyseskisse*

Overordnet tema: Litteraturkunnskap og lesing i ungdomsskolen og blant norsklærere.

TEMA	PRIVAT	PROFESJONELT
<b>Om litteratur</b>		
Info fra:	-bokklubb	-utdanning
	-bokhandel	- bibliotekar.
	-avis	- andre lærere
	-venner	- læreverkene
	-nett	- forlag
		- bokhandel
		- bokklubb
		- avis
Tilgang/Resursser: - kjøp (hvor)		- skolebibliotek
	- lån (hvor)	- annet off.bib.
	- privat bokbeholdning	- klassebib.
		- elevenes hjem
Genrebruk:	- skjønnlitt.	- samme
	- faglitt.	”
	- generell litt.	”
	- aviser	”
	- annet	”
	- læreverk	”

Litteraturkunns: - klassisk- v.s. samtidslitteraturkunnskap

**Om lesing:**

- Tid:**
- til lesing av lyst
  - elevenes tid til fri-/lystlesing
  - til lesing av nødvendighet
  - elevenes tid til oblig.lesing
  - lærerens tid til lesing i arb.tiden
- Litteraturvalg:**
- hva leser læreren(lyst/nødv)
  - hva slags litt. brukes i underv.
  - hva avgjør valg(bevisst/ubev.)- får elevene velge litt. selv
- Lesemengde:**
- hvor mye av hva.
  - hvor mye leser elevene på skolen
  - (tid som brukes og antall lest) (tid/antall av hva)
- Leselyst:**
- er det viktig i livet?
  - er det viktig at elevene opplever det på skolen?
- Norskfaget:**
- lærerens prioriteringer og fokus v.s. læreplanens og andre retningslinjer.
- Minner:**
- lesing i barnd. og ungd.
  - lesing på skolen.
  - foreldres lesing + boktilgang

**Læreplanen, timetall, forskrifter, ressurser.**

## Vedlegg 5.

### *Intervjuguide:*

Båndopptager slås på.

Informert om prosjektet:

Dette intervjuet skal brukes i forbindelse med en masteroppgave i sosiologi på Universitetet i Oslo. Tema for oppgaven er lesing og litteraturkunnskap i ungdomskolen, og har læreren og hennes situasjon og forhold til bøker, som hovedfokus. Mitt navn er Birgitte Søderstrøm, og hovedveileder på oppgaven er professor Jens Grøgaard på Høgskolen i Vestfold. Prosjektet er meldt til, og godkjent av, personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

I forbindelse med intervjuet kommer jeg til å spørre om navn og utdanning, men disse opplysningene vil kun finnes på en manuell liste som vil bli forsvarlig innlåst, og som kun jeg vil ha tilgang til. Ved transkribering av intervjuet vil jeg omskrive all informasjon som kan tilbakeføres til deg. Alt du sier i dette intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og du kan trekke deg når som helst fra prosjektet. Prosjektet vil ferdigstilles høsten 2006.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd som vil slettes etter transkribering. Om du ønsker kan du få en utskrift av intervjuet slik at du kan lese gjennom informasjonen før jeg starter analysen av materialet.

Samtykker du i å bli intervjuet under disse forutsetningene?

Ønsker læreren/skolen at jeg skal komme tilbake med presentasjon av resultatene når oppgaven er ferdig?

Litt informasjon om intervjuet;

Først lurte jeg på om du ville svare på noen spørsmål om deg selv, og videre ønsker jeg at intervjuet skal foregå som en samtale om visse tema, jeg kommer derfor til å nevne de områdene jeg ønsker at du vil fortelle om, og bare stille direkte spørsmål om det er noe spesielt jeg lurer på eller for å endre tema. Jeg er opptatt av de sosiale mønstrene, ikke deg som intervjupersonen direkte.

***Spørsmål om informanten:***

Navn:

Alder:

Sivilstatus:

Har du barn, eventuelt hvor mange?

Hva slags utdannelse har du?

Hvilken stilling har du i dag?

Hvor lenge har du vært norsklærer på ungdomskolen?

Hvilke andre fag underviser du i?

Hvor mange klasser underviser du i norsk?

Omtrent hvor mange skjønnlitterære bøker leser du totalt i året?

***Samtalens tema med spørsmål:***

Først vil jeg gjerne at vi snakker litt om deg og ditt forhold til bøker:

Kan du begynne med å si litt om sist gang du leste en bok,

- hva du leste og hvor?

**Minner om lesing.**

- Hva husker du fra barndom/ungdom om lesing? (hjemme og på skolen)

- Likte du å lese?

- Hva leste du?

- Foreldrene dine, - husker du om de leste? , - og hva de leste?
- Hva drev foreldrene dine med, - jobbet de? (Utdannelse)
- Hvor fikk du bøkene fra?,- hadde dere bøker hjemme?
- Har du lest hele livet, eller endrer det seg etter den livsfasen du er i?

**Hva leses – og når.** (privat - profesjonell)

- Hva liker du best å lese nå?
- Pleier du å lese forskjellige typer litteratur; kokebøker, romaner, fagbøker..?
- Hva med samtidslitteratur kontra klassikere, foretrekker du **nye** romaner, eller?
- Og hvordan er det med ungdomslitteratur, leser du noe av det?
- Bruker du lydbøker?
- Er det vanskelig å få **tid** til å lese?
- Blir det mest lesing av nødvendighet eller av lyst?
- Har du noen mulighet til å lese i arbeidstiden?
- Hva leser du da?
- Leser du **mer** eller leser du **noe annet** når du har ferie?

**Tilgang på litteratur, privat:**

- Pleier du å kjøpe bøker, eller låner du helst? ( bibliotek, venner, kolleger..)
- Hva slags bøker kjøper du om du gjør det? (kokebøker, romaner...)
- Synes du bøker er dyre?
- Har du bøker hjemme?

**Informasjon om bøker / Bokprat:**

- Hvordan får du informasjon om bøker?
- Snakker du med andre om bøker privat? (Med hvem? Om hva?)
- Hvordan er bokpraten på jobben blant kollegaene, er det tid og rom for den?
- Snakker dere mest om egen lesing da, eller elevenes?
- Tror du kollegaene dine er opptatt av litteratur, leser de selv?



- Er du opptatt av å følge med på ny litteratur som kommer ut? (- eller er det like greit å få vite om eldre litteratur?)

- Er det forskjell på genre her, (viktigere med nye fagbøker enn romaner for eksempel)?

### **Skolen og norskfaget, læreplan, timetall, prioritering av fagområder:**

- Kan du si litt om læreplan og pensum?

- Kan du si litt om hvordan du fordeler undervisningen mellom lesing, skriving, litteraturkunnskap og grammatikk?

- Hva er viktigst, eller hva tar mest tid?

- Bruker du vanligvis læreverk i undervisningen?

- Er det rom for å bruke andre typer bøker i timene?

- Hva har betydning for valgene av litteratur du bruker i skolen?

### **Litteraturkjennskap:**

- Kan du si litt om klassisk litteraturkjennskap v.s. kunnskap om samtidslitteratur, og evt. prioriteringsproblematikk i undervisningen?

- Tror du pensumlesing og tilegnelse av klassisk litteraturkunnskap fremmer eller hemmer leselysten hos elevene?

- Kan du si litt om hvordan du formidler kunnskap om litteratur til elever på ungdomskolen?

- Er det tid til å bli kjent med ny litteratur innenfor rammene av timetall og annet pensum?

### **Elever og lesing:**

- Opplever du at elevene har leselyst og er opptatt av bøker?

- Er det noen av dem som leser mye?

- Hva tenker du om evt. kjønnsforskjeller i forhold til interesse for lesing?

- Får de lest noe i skoletiden eller blir det mest hjemme?

- Har du noe inntrykk av hva elevene pleier å lese når de velger selv?

- Elevene, snakker de om bøker og lesing, eller gjør dere det noen gang i timene?

- Synes du det er viktig at elevene synes det er gøy eller interessant å lese når de leser på skolen?

- Hva tror du skal til for at elevene skal få lyst til å lese?

- Bruker du høytlesing eller lydbøker i norsktimene?

- Er det rom for at elevene kan lese selv i norsktimene?

**Bibliotek/Tilgjengelighet** -viktig element i forbindelse med stimulering av lesing og leseglede.

- Har skolen eget bibliotek med bibliotekar?

- Har biblioteket ressurser nok til å kjøpe inn den litteraturen det er behov for?

- Foregår det leseaktiviteter med utgangspunkt i biblioteket, for eksempel forfatterbesøk eller lignende?

- Har dere klassebibliotek?

- Bruker dere folkebiblioteket i skoletiden?

- Har du inntrykk av at elevene skaffer seg informasjon om nye bøker eller er opptatt av å høre om bøker?

- Får elevene og dere norsklærere informasjon fra biblioteket om nye bøker, eller spør bibliotekaren hva slags bøker dere ønsker?

**En norsklærers hverdag, kan du si litt om hva som preger og styrer den?**

- Hva med nye vedtak som for eksempel tiltaksplanen for å stimulere leseglede og leseferdighet: ”Gi rom for lesing!”, preger eller endrer den undervisningen på noen måte?

- Kan du si noe om hva dere lærere tenker om forslaget til ny læreplan, er det noe dere diskuterer og forbereder nå?

- Hva med nasjonale prøver, hvordan påvirker de undervisningen?

**Endring:**

- Har du endret ditt forhold til litteratur og lesing etter at du ble lærer?

- Synes du det har vært noen endring i skolens forhold til litteratur og lesing i den tiden du har vært lærer? (nevn tiltaksplanen for leselyst, politiske endringer, ressurser m.m.)

- Regner du med store endringer i undervisningen i forbindelse med ny læreplan?

- Og elevene, - har de endret innstilling?

- Tror du bokens plass i vårt samfunn har endret seg de siste årene? Evt. hvordan?

**Er det andre tema du er opptatt av i forbindelse med lesing og litteratur, i skolen eller privat?**

Avtal eventuell tilbakemelding.

Takk for intervjuet.